

# Responsabilidad social universitaria

El reto de la construcción  
de ciudadanía

# Responsabilidad social universitaria

El reto de la construcción  
de ciudadanía

**Jorge Olvera García**  
**Julio César Olvera García**  
*Coordinadores*



MÉXICO

**MAPorrúa**  
librero-editor • México

2014

Esta investigación, arbitrada por pares académicos, se privilegia con el aval de la institución coeditora.

## Introducción

Jorge Olvera García  
Rector

En un mundo globalizado, caracterizado por la incertidumbre, el individualismo y la competencia mercantil abierta, toda institución tiende a evaluarse en función de los “productos” que ofrece al mercado y del costo-beneficio que su desarrollo conlleva. Lo anterior ha originado una serie de cuestionamientos hacia las instituciones universitarias con respecto a las funciones que históricamente les han sido asignadas y aquellas que han venido desempeñando en las últimas décadas. Sin embargo las dudas y cuestionamientos, han girado principalmente en torno a los retos y transmutaciones que las universidades deben introducir en su actuar, para lograr adecuarse y sobrevivir a un mundo de cambios prácticamente instantáneos.

En un escenario de tal complejidad, es común asumir que las universidades latinoamericanas van quedando cada vez más lejos de los avances científicos y tecnológicos y que en el mejor de los casos las universidades se han limitado a difundir la ciencia que ha sido generada en otros rincones del planeta. Aunado a esto se reconoce que el conocimiento al que podemos acceder, es en su mayor parte rezagado en comparación con los importantes avances científicos alcanzados por organizaciones no universitarias. Ello sin contar con el hecho de que el conocimiento universitario, no siempre se encuentra vinculado a un proyecto de desarrollo local-nacional-regional.

Las exigencias y cuestionamientos realizados a la universidad en su conjunto, no son para nada nuevos. Sin embargo, en el contexto actual tienden a adquirir graves connotaciones vinculadas con la esencia y continuidad de la universidad, eximiéndola de su papel transformador y configurándola más como reproductora de las condiciones de explotación y de

Primera edición, febrero de 2014

© 2014

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

© 2014

Por características tipográficas y de diseño editorial

MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Derechos reservados conforme a la ley

ISBN 978-607-401-802-8

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de GEMAPORRÚA, en términos de lo así previsto por la *Ley Federal del Derecho de Autor* y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

IMPRESO EN MÉXICO



PRINTED IN MEXICO

LIBRO IMPRESO SOBRE PAPEL DE FABRICACIÓN ECOLÓGICA CON BULK A 80 GRAMOS  
www.maporrúa.com.mx  
Amargura 4, San Ángel, Álvaro Obregón. 01000 México, D.F.

consumo desmesurado; fuera de todo contenido humanístico, ecológico, ético, ciudadano.

Considerando tales aspectos, diversos autores han hablado de "la crisis de la universidad", "la privatización del conocimiento" y "la pérdida de legitimidad de las universidades", no obstante consideramos que tales cuestionamientos y afirmaciones, más que desalentarnos, nos plantean una oportunidad para emprender un proceso de autoconocimiento y autocrítica, misma que nos permita transitar por un cuestionamiento epistemológico de lo que se enseña en las aulas, de la visión del mundo que promovemos desde la academia y evaluar así nuestro impacto científico y tecnológico, pero ante todo valorar el hecho de que en la universidad también es generadora de valores sociales, a través de la promoción de identidades individuales y colectivas, y de la visión con que dotamos a nuestros estudiantes sobre la realidad y los orientamos para actuar en ella.

En este sentido, reiteradamente se coincide al afirmar que una tarea fundamental de la institución universitaria es la formación de conciencia crítica y reflexiva, misma que en un contexto de democratización adquiere matices significativos, asociados con la construcción de ciudadanía, siendo a su vez necesario reafirmar el papel de la universidad en la globalidad; lo que paradójicamente implica asumir un proyecto de universidad anclado también local y comunitariamente.

Desde esta óptica y tomando como referente de análisis la responsabilidad social universitaria (RSU), el trabajo colectivo que aquí se presenta busca ahondar en la discusión de la universidad desde una perspectiva ética, democrática y humana, producto de la reflexión dada entre los autores que aquí dialogan. Siendo conveniente señalar que el primer acercamiento y discusión entre los autores se dio en el marco del Congreso Pre-ALAS *Decolonialidad, movimientos sociales y alternativas de desarrollo en América Latina*, reunidos todos en la Mesa de trabajo Ciudadanía y democracia; ejes fundamentales de la responsabilidad social universitaria, destacando que la materialización de este esfuerzo no hubiera sido posible sin la invaluable colaboración e interés constante de todos los autores involucrados.

El trabajo se estructura en nueve capítulos que analizan desde diversas posturas, la relación discutible e indisoluble entre RSU, ética, conocimiento y ciudadanía.

En el primer capítulo, Miguel Héctor Fernández Carrión nos presenta un acercamiento a las diversas políticas de RSU y su impacto a nivel educativo y social. Resaltando una visión de RSU que reivindica los derechos humanos, la transparencia, la rendición de cuentas, la participación ciudadana, la protección medioambiental y la lucha contra la pobreza, hasta llegar a una verdadera democratización de la vida pública.

Posteriormente, Rosario Guerra González analiza la RSU desde una perspectiva de derechos humanos, poniendo énfasis en las funciones específicas de la universidad, principalmente en el deber de permitir que mujeres y hombres accedan al conocimiento. Asimismo, defiende la idea de que la universidad es responsable de las formas de saber que privilegia, es responsable también de mostrar el modo de vida de otras culturas fuera de la propia, así como de mostrar la relación entre lo global y lo local y, finalmente, de poner en discusión los deberes y derechos que tiene la ciudadanía en la actualidad.

Destacando la el análisis de la RSU desde la perspectiva ética, Claudia Abigail Morales Gómez discute las implicaciones del mundo global en la formación ética y ciudadana en Latinoamérica, lo que se logra a través de dos propuestas teóricas: a) la idea de responsabilidad como respuesta a la vida pública y como reconocimiento del ser humano consigo mismo y entre los otros, y b) la idea de la ética cívica de Adela Cortina y Victoria Camps como una fundamentación para el ciudadano contemporáneo.

En el cuarto capítulo, Juan Pablo Vázquez Gutiérrez, Guillermina Díaz Pérez y Natalia Ix-Chel Vazquez González nos presentan de manera conjunta un análisis de la importancia que guarda la educación universitaria para promover la democracia participativa, desde la perspectiva de la educación para la paz y de la interculturalidad, destacan la conformación de ciudadanías que tengan la capacidad de mirar al otro con igualdad para la resolución de conflictos sociales, defendiendo el anhelo de una sociedad más justa y en convivencia pacífica.

Desde una perspectiva crítica Laura Mota Díaz, Neptalí Monterroso Salvatierra y Oliver Hernández Lara, analizan la RSU partiendo del hecho de que su concepción ha sido delineada desde las estructuras dominantes, para posteriormente situarla en la reflexión del vínculo existente entre la formación profesional, la conciencia crítica y la participación social que se da en las universidades, ello con la intención de ampliar el debate en torno a la RSU,

pugnando por la construcción de una iniciativa universitaria real y no un modelo impuesto a las universidades desde instituciones ajenas a ella.

Posteriormente, Erik Andrés Toledo Villalpando destaca la responsabilidad y el rol protagónico que debe asumir el docente de Historia específicamente y de Ciencias Sociales en general, para la formación integral de los estudiantes de nivel medio superior, tal responsabilidad se asume no sólo en lo académico, sino también en lo cívico y ciudadano. En palabras del mismo autor, el estudio no fue realizado entre profesores, sino entre los estudiantes, perspectiva que se defiende y argumenta a lo largo del capítulo seis.

Un vez que el trabajo ha mostrado algunas de las diferentes perspectivas de análisis de la RSU y permite al lector introducirse en el debate en torno a la ciudadanía, Julio César Olvera García y Alicia Sarmiento Velásquez nos muestran una delimitación de lo que implica hablar de ciudadanía universitaria desde el enfoque de la RSU, delineando una apuesta por la subjetividad, la ciudadanía y la emancipación, intentando con ello, rebasar la concepción dominante y limitada de la ciudadanía liberal recuperada por la noción de RSU.

Destacando el desarrollo de la ciudadanía de consumo, el trabajo de Hilda Carmen Vargas Cancino analiza los elementos que integran los diferentes comportamientos asociados con el consumo responsable en vínculo directo con la RSU. El tema se aborda desde la postura teórica de la filosofía de la no-violencia y el decrecimiento derivado de ella, analizando los aspectos medulares de la propuesta *decrecentista*, para finalmente apostar por incorporar la noción de consumo responsable en los ejes transversales de los diversos programas de estudios universitarios.

Con la finalidad de concretar el trabajo que aquí se presenta, Omar Salvador Olvera Herreros y el que suscribe, confrontan la RSU con los grandes retos que las instituciones universitarias enfrentan en un contexto de modernidad radicalizada, donde podemos considerar a la RSU como parte del discurso contemporáneo para guiar las transformaciones de las universidades públicas en el marco de la globalización, o bien, reconocer que el escenario global nos ofrece también, una oportunidad invaluable para fortalecer y defender el proyecto de la educación universitaria para todos; lo que implica dotar de sentido y contenido al proyecto de RSU, pero construido y articulado por las propias universidades.

En el marco de un ideal democratizador, el papel de la ciudadanía universitaria adquiere vital importancia, a decir de John Dewey la democracia constituye en sí misma un principio educativo, un modelo y una forma de educación, por lo podemos decir que anhelar la democracia y trabajar en su constante cuestionamiento y perfeccionamiento debe ser uno de los ejes fundamentales de la labor universitaria. La universidad como institución social no debe renunciar a las utopías, sino trabajar en la oportunidad de su concreción, he ahí la esencia del proyecto universitario.

JOG

# Políticas de responsabilidad social universitaria y su impacto en la sociedad: sociedad y educación

Miguel Héctor Fernández Carrión

## INTRODUCCIÓN.

### CONCEPCIÓN E HISTORIA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL Y UNIVERSITARIA

El concepto general de responsabilidad desde la perspectiva filosófica y religiosa se ha venido tratando a partir de la antigüedad griega hasta la actualidad: Cicerón, Kant, hasta la iglesia católica, pero en cambio su aplicación a la vida social o empresarial es reciente, pues el origen de un cierto tipo de responsabilidad social aplicada en los diferentes ámbitos de la sociedad se remonta a finales del siglo XIX. En un principio se muestra con un gran contenido ideológico, y posteriormente, de manera primordial a partir del último cuarto del siglo XX, cuenta con una especial preocupación ética.

El segundo tipo es sobre el que nos centraremos en el presente capítulo, caracterizado por el paso de la reivindicación de los derechos humanos, la transparencia política, la participación ciudadana en la protección medioambiental y la lucha contra la pobreza, hasta ultimar con la demanda de la "democratización" de la vida pública y el control social de la responsabilidad organizacional, empresarial y universitaria.

Siguiendo el enfoque propuesto principalmente por Vallaey, Carrizo y Kolvenbach se pueden establecer cinco áreas de impacto de las universidades en la sociedad, que superan las funciones sustantivas de toda institución universitaria: docencia, investigación y extensión o difusión, como aspectos fundamentales de las llamadas políticas de responsabilidad social universitaria.

La educación educativa en general ha seguido un modelo clásico en la educación de los estudiantes, destinada a mejorar el nivel preparatorio de

la sociedad, con la adquisición de los conocimientos prácticos para ser aplicados en el trabajo; pero a partir del siglo XX, promueve un nuevo modelo que une a las anteriores misiones de las instituciones académicas la responsabilidad social universitaria (RSU).

La preocupación por un tipo de responsabilidad social (RS) en los diferentes ámbitos de la sociedad se remonta a finales del siglo XIX, aunque se desarrolla principalmente a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, mostrando un gran contenido ideológico y lógico para el período de "guerra fría" que vive el mundo tras la segunda guerra mundial. Posteriormente, a partir del último cuarto del siglo, adquiere una fundamental preocupación ética, y una concepción política indirecta.

La responsabilidad con especial intencionalidad política es tratada, por ejemplo, en el trabajo personal titulado "La teoría del desarrollo sostenible en el Pensamiento Económico"<sup>1</sup>. Al final del escrito se constata cierta evolución hacia el segundo tipo de criterio, más presente en los escritos de Bernardo Kliksberg<sup>2</sup>, entre otros. Mientras que en el segundo tipo de responsabilidad con fundamento ético se aprecia la transformación de la reivindicación de los derechos humanos, la transparencia política, la lucha contra la corrupción, la participación ciudadana, la protección medioambiental y la lucha contra la pobreza, la demanda de la "democratización" de la vida pública y el control social de la responsabilidad organizacional, empresarial y universitaria. De esta forma se ha dado paso de la ideologización de la vida pública a la responsabilidad social de las empresas y de la universidad, para que en un futuro lo sea también la administración pública.

Históricamente, en la segunda mitad del siglo XX, son las empresas las que adquieren una preocupación social con su entorno, dando lugar a la puesta en marcha de la denominada responsabilidad social empresarial (RSE), pero seguidamente varios autores, entre ellos Francois Vallaeys y Luis Carrizo relacionan este criterio (RSE) con la universidad, consolidando la aplicación de la responsabilidad social universitaria (RSU). Brasil, Uru-

<sup>1</sup>Presentado en el V Encuentro Ibérico de Historia del Pensamiento Económico, en la Universidad Complutense de Madrid, del 12 al 15 de diciembre de 2007 y publicado como "Introducción a la Historia del Pensamiento Económico", en Miguel-Héctor Fernández-Carrión (ed.) *Metodología e historiografía de Historia del Pensamiento Económico*, 2008, pp. 16-66.

<sup>2</sup>Cuyos artículos se muestran en la web de la Inter-American Development Bank (IADB) ([www.iadb.org/etica](http://www.iadb.org/etica)), organización que está "preocupada" por la corrupción, etcétera.

guay, Perú, Chile y España han sido algunos de los países más preocupados por la aplicación de la RSU en sus empresas, en un principio fundamentalmente en los dos primeros países e instituciones académicas.

Con anterioridad a aquellos dos autores, hay que aludir al trabajo realizado por otros pensadores sobre la responsabilidad universitaria publicado con el título de *Responsabilidad social de la universidad*, resultado de las "Actas del 25 Congreso Mundial de Montevideo Pax-Romana", con la "Presentación" de Ramón Suganyé de Framch.

## RESPONSABILIDAD SOCIAL: EMPRESA Y UNIVERSIDAD

Actualmente, coexisten diferentes percepciones sectoriales sobre el concepto de responsabilidad social, destaca la idea de responsabilidad social empresarial o responsabilidad social corporativa, en la que se conjuga primero la eficiencia, los beneficios empresariales y la responsabilidad social con el desarrollo sostenible, y se ultima estableciendo una relación directa entre la empresa o negocio con la ética.

La responsabilidad social en general, según el criterio establecido por Claus Offe, se relaciona con el concepto de "ética de la responsabilidad"

(no sólo [...] por parte de las élites y los expertos). Como ejemplos de esta demanda [de RS] sólo hay que pensar en las situaciones de la actuación, triviales sólo en apariencia, dentro de los ámbitos del comportamiento en la educación, la sanidad, el consumo o el tráfico, y, en sentido más general, en la regulación de las relaciones entre los sexos, las generaciones, los nacionales y extranjeros, los profesionales y clientes, o en los demás casos innumerables en los que así llamados problemas de los bienes colectivos y de la gestión sistémica de la sociedad no pueden resolverse por la formación de los precios y tampoco por la coerción jurídica (y aún menos por la sabiduría y la praxis de los expertos), sino (si es que aún es posible) sólo siguiendo el camino de un desarrollo inteligente y circunspecto, a un tiempo abstracto y solidario, de un sentido común civilizado. Sin duda que en todos estos terrenos de la acción se está girando en torno al problema central de la moral, es decir, cómo se compensa la "vulnerabilidad" constitutiva de los individuos mediante la protección de su integridad física y el respecto a su dignidad [...] estas orientaciones de una ética de la responsabilidad poseen la cualidad de normas morales, sobre todo porque, aun

cuando resulten fundamentales desde un punto de vista funcional para los sistemas sociales complejos, no por eso están motivadas por esa misma funcionalidad, sino que obedecen a un compromiso moral espontáneo o incoercible de quienes actúan [...] Habermas [alude] de las competencias morales comitivas de los individuos socializados [y Offe lo relaciona con las] condiciones de asociación, a diferencia de las "condiciones de socialización" propias de una formación histórica de la sociedad (1995: 342-344).

La responsabilidad social es entendida como "una dimensión ética que toda organización o institución debería tener como visión y promover en su actividad diaria" (Vallaey, 2007c: 1)<sup>3</sup> y se desarrolla, de la siguiente forma:

Cuando una organización toma conciencia de sí misma, de su entorno, y de su papel en su entorno [y de la sociedad con respecto a la empresa]. Presupone la superación de un enfoque egocéntrico [propio de la empresa hasta ese momento]. Además, esta conciencia organizacional trata de ser global e integral (incluye tanto a las personas como al ecosistema, tanto a los trabajadores como a los clientes [como a los proveedores como al Estado] y, a la vez, 'contagiarse' en todas las partes de la organización (todas las personas de la organización deben de poder acceder a ese nivel de conciencia) (Vallaey, 2007c: 2).

Esta "toma de conciencia de las empresas" muestra —según Vallaey— una serie de "preocupaciones" tanto éticas como objetivos económicos "interesados" (desgravación fiscal, etcétera), se trata en de una voluntad ética e interesada interna y externa a la vez de hacer las "cosas" bien. En base a esta articulación, se definen ciertos principios y valores como parámetros de acción "buena" para dicha organización, que supera el estricto cumplimiento del marco legal, para hacerlo de forma voluntaria. Se incluyen estos en una estrategia global y en el funcionamiento interno, que repercute en el ámbito de todas las acciones ejercidas por la institución en los ámbitos económico, laboral, social y ambiental. "Así la acción colectiva de la organización se concibe como un todo complejo [completo] regulado y respondiendo por las exigencias y necesidades de todos los afectados potenciales" (Vallaey, 2007c: 3).

<sup>3</sup>La fecha a la que alude teóricamente el autor es 2007, pero si se atiende a la de su publicación en internet sería 2009.

En estos casos —según apunta Vallaey— la ética practicada comprende:

1. Una ética servicial y de responsabilidad por las consecuencias de las acciones emprendidas.
2. Una ética del diálogo y consenso entre todos los participantes y afectados.
3. Una ética democrática y solidaria entre todos ellos, en igualdad de condiciones para reivindicar el respeto de sus intereses propios, válidos; se trata, en la medida de lo posible, de favorecer a todos por igual.
4. Una ética de la complejidad, que necesita una visión holista y global de todos los aspectos "entretreídos" (*complexus*) de los cuales la organización participa.
5. Una ética regulativa para la *autoorganización*: servir los intereses de todos permite corregir permanentemente los errores (retroalimentación) y asegurar la sostenibilidad y el equilibrio de la organización (cualquier interés desatendido terminaría, a la larga, por afectar el funcionamiento de la organización) (Vallaey, 2007c: 3).

#### RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL

Posteriormente al origen de la industrialización, a principios del siglo XIX, algunos empresarios industriales europeos y norteamericanos mostraron un especial interés social, centrado principalmente en el bienestar de sus trabajadores: ofertándoles alojamiento en las proximidades de la empresa, etcétera. Más tarde, tras la segunda guerra mundial, entre las décadas de los cincuenta y sesenta, en los Estados Unidos se inicia un "sentimiento filantrópico" dentro de las instituciones, que se amplía en Europa en el último tercio del siglo XX, con el desarrollo del estado de bienestar. En los noventa la Comisión Europea implica a los empresarios en una estrategia de empleo que genere mayor cohesión social. En esta línea, en 1999 el secretario general de la ONU, Kofi Annan, durante el Foro Económico Mundial (World Economic Forum) celebrado en Davos solicita públicamente que el mercado mundial adopte "valores con rostro humano", y ello se continúa con el "Pacto Mundial de las Naciones Unidas"<sup>4</sup>.

<sup>4</sup><http://www.pactomundial.org/index.asp?MP=1&MS=2&MN=2>.

La ética de la responsabilidad social se fundamenta en el concepto general de la responsabilidad, junto a la "libertad" de práctica y acción de las organizaciones, instituciones, públicas y privadas y empresas; coexiste un límite de responsabilidad social de todas estas con su entorno y con la humanidad en general. En esta línea, las políticas de responsabilidad social universitaria corresponden a la especificidad del compromiso social de las universidades con su época.

La responsabilidad social de la empresa (RSE) o responsabilidad social corporativa (RSC) inicia con la aplicación teórica del Instituto Ethos de Empresas y Responsabilidad Social<sup>5</sup> en 1998, conceptualizándola como la "forma de gestión definida por la relación ética y transparente de la empresa con todos los públicos con los cuales se relaciona"<sup>6</sup> (2013), agrupándola en cinco áreas de actuación:

1. Sensibilización y compromiso de empresas en todo Brasil.
2. Profundización de prácticas en RSE por medio de publicaciones.
3. Influencia sobre mercados y sus actores más importantes en el sentido de crear un ambiente favorable para la práctica de RSE.
4. Articulación del movimiento de RSE con políticas públicas.
5. Producción de información sobre RSE" (Expoknews, 2009).

Mientras que para DERES<sup>7</sup> la RSE consiste en la "visión de negocios que integra en la gestión empresarial y en forma armónica el respeto por los valores éticos, las personas, la comunidad y el medio ambiente"<sup>8</sup> (2013). En

<sup>5</sup>Organización no gubernamental, cuyas actividades se hacen públicas en la web: [www.ethos.org.br](http://www.ethos.org.br)

<sup>6</sup>Idea que recoge como definición de la RSE diferentes instituciones, como por ejemplo Juliana del León, directora de marketing y comunicaciones de Softland Argentina (2013).

<sup>7</sup>Organización empresarial sin fines de lucro que "reúne a las principales empresas de Uruguay que buscan desarrollar la responsabilidad social rmpresaria (RSE), tanto desde el punto de vista conceptual como de su aplicación práctica" (DERES, 2013). DERES se crea a finales de 1999 a partir de una iniciativa de la Universidad Católica del Uruguay con el objetivo de "generar un ámbito específico desde el cual promover en Uruguay el concepto de la eesponsabilidad social empresaria. En los primeros años comenzó con un pequeño núcleo de empresas operando como un 'programa' de la Fundación Veritas, pero unos años más tarde, en 2006, se transforma en una asociación civil contando actualmente con más de 120 empresas asociadas" (DERES, 2013).

<sup>8</sup>Esta definición de la RSE es aplicada, entre otros, por la Cooperación Universitaria del Huila-Corhuila, de Colombia, en el "Primer Foro Empresarial en Responsabilidad Social", en 2013 (Corhuila, 2013).

cambio, para la World Business Council for Sustainable Development (WBCSD) comporta "el compromiso de las empresas de contribuir al desarrollo económico sostenible, trabajando con los empleados, sus familias, la comunidad local y la sociedad en general, para mejorar su calidad de vida". Por tanto, una empresa socialmente responsable sería "aquella que, además de ofrecer productos y servicios de calidad, genera utilidades, empleos y paga impuestos, desafía su creatividad para identificar los problemas que aquejan a su comunidad y propone alternativas para su solución. Es un modelo de trabajo y organización que permite retribuir a la sociedad lo que ésta toma de ella. Es la forma de hacer negocios de manera sustentable" (WBCSD, 2013).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) entiende la responsabilidad social de la empresa a partir de una iniciativa privada donde un conjunto de acciones realizan las propias empresas para que sus actividades tengan repercusiones positivas sobre la sociedad, afirmando los principios y los valores por los que determinan sus principios, tanto en sus propios métodos y procesos internos como en su relación con los demás actores sociales (OIT, 2007).

De igual forma, para el Centro Mexicano para la Filantropía (Cemefi) la RSE es el compromiso consciente y congruente de cumplir integralmente con la finalidad establecida por la empresa tanto en lo concerniente a los planes internos, como en los externos, considerando las expectativas de todos sus participantes en lo económico, social y ambiental, denotando el respecto por los valores éticos, sociales y el medio ambiente, con el fin especial de construir el "bien común" (Cemefi, 2009).

La gestión responsable de la empresa implica que ésta actúa logrando el punto de equilibrio entre los beneficios estimados de la empresa y las expectativas que de ella tiene la comunidad (no sólo de sus grupos de interés —*stakeholders*— (Cajiga, 2006), buscando el denominado "triple resultado", por el que el *management* o la administración agrupa un conjunto de prácticas, estrategias y sistemas de gestión encaminados a lograr un equilibrio y mejoramiento entre las perspectivas económica, social y ambiental.

Según Ethos la RSE "trasciende aquello que la empresa debe hacer por obligación legal. Cumplir la ley no hace a una empresa ser socialmente responsable", sino que de acuerdo con el concepto adoptado por una serie de instituciones afines a esta responsabilidad, tales como Business for

Social Responsibility (BSR), Corporate Social Responsibility (CSR-Europe), Instituto Ethos de Empresas y Responsabilidad Social, International Finance Corporation (IFC), Sustainability Institute, Institute of Social and Ethical Accountability, entre otras, implica la "relación que la empresa establece con todos sus públicos (*stakeholders*), a corto y a largo plazo. Los públicos en contacto y afinidad con la empresa comprenden innumerables organizaciones de interés civil-social-ambiental, además de aquellos usualmente reconocidos por los gestores –público interno, accionistas y consumidores/clientes" (CEyCC, 2005: 8-9).

Entre las principales responsabilidades sociales de las empresas con sus trabajadores y con la sociedad, destacan: Cumplir las leyes, reglamentos laborales nacionales y las recomendaciones de las normas de responsabilidad social empresarial de ámbito nacional e internacional. Implicar a los trabajadores en las buenas prácticas de RSE. Involucrar a familiares de los directivos y empleados y a la comunidad del entorno geográfico en las recomendaciones de la RSE. Mantenimiento de la ética empresarial y luchar contra la corrupción. Crear riqueza de la forma más eficaz posible, con el menor costo social posible. Mejorar las posibilidades y oportunidades laborales de la comunidad donde se establece la empresa. Intervenir en el mercado con productos útiles y con precios justos. Respetar los derechos humanos y derechos laborales con condiciones de trabajo dignas que favorezcan la seguridad y salud laboral y el desarrollo profesional y humano de los trabajadores. Evalúan los riesgos ambientales y sociales. Preservar el medio ambiente evitando cualquier tipo de contaminación, al minimizar la generación de residuos y racionalizando el empleo de los recursos naturales y energéticos. Usar el agua correctamente. Luchar contra el cambio climático. Supervisar la adecuación de la cadena de suministro, y procurar la continuidad de la empresa, con un crecimiento razonable, no a cualquier precio (Belloví *et al.*, 2004).

Los ámbitos de las responsabilidades sociales de las empresas —según Ospina— cubren cuatro aspectos:

1. Aspecto laboral: cumplimiento de las normas de trabajo, respeto al trabajador en todos los niveles jerárquicos y puesta en marcha de códigos de conducta y principios de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

2. Aspecto económico: elaboración de cuentas transparentes y públicas, e inversiones socialmente responsables (utilizando criterios éticos, a la hora de invertir).
3. Aspecto ambiental: respeto a la naturaleza y uso de sellos de calidad ecológica, así como informando al consumidor de cómo se obtuvo el producto, o se prestó el servicio.
4. Aspecto social: invertir un porcentaje de las ganancias en proyectos que ayuden a mejorar el nivel de vida de personas sin recursos, o tener proyectos de vinculación a colectivos desfavorecidos.

Según el Centro de Ética y Ciudadanía Corporativa (CEyCC, 2005:8) la RSE se organiza en "siete tópicos" o áreas de incidencia:

1. Valores, transparencia y gobernabilidad.
2. Público interno.
3. Medio ambiente.
4. Proveedores.
5. Consumidores/clientes.
6. Comunidad.
7. Gobierno y sociedad.

Estos "siete tópicos" conforman, a partir de la versión desarrollada desde el 2004, los "Indicadores Ethos de Responsabilidad Social Empresarial". En el primero, por ejemplo, se presenta los indicadores Ethos: I1 Compromisos éticos, I2 Arraigo en la cultura organizativa, entre otros.

Mientras, las estrategias de la Comisión Europea sobre la responsabilidad social empresarial proponen:

1. Mejora de la visibilidad de la RSE y difusión de buenas prácticas.
2. Mejora y seguimiento de la confianza en las empresas.
3. Mejora de los procesos de autorregulación y corrección.
4. Mejora de la recompensa que supone la RSE en el mercado.
5. Mejora de la divulgación de información de carácter social y medioambiental por parte de la empresa.
6. Mayor integración de la RSE en la educación, la formación y la investigación.

7. Insistencia en la importancia de las políticas nacionales y subnacionales sobre RSE.
8. Mejora de la armonización de los enfoques europeo y mundial sobre RSE.

En cambio, la responsabilidad social, de carácter empresarial y laboral, comprendida por la Norma SA8000 establece los siguientes análisis sobre:

1. Trabajo infantil
2. Trabajos forzados.
3. Salud y seguridad en el trabajo.
4. Libertad de asociación y derecho de negociación colectiva.
5. Discriminación.
6. Medidas disciplinarias.
7. Horario de trabajo.
8. Remuneración.
9. Sistemas de gestión.

Por último, en el paso de la RSE a la RS, la ISO 26000 propone una serie de "materias fundamentales y asuntos de responsabilidad social", dividido en cinco "materias fundamentales":

1. Gobernanza de la organización.
2. Derechos humanos.
3. Prácticas laborales.
4. Medio ambiente.
5. Prácticas justas de operación.

En la primera, se aborda: Asunto 1 "Debida diligencia", Asunto 2 "Situaciones de riesgo para los derechos humanos" y otros.

Entre los organismos de carácter internacional que se encargan de establecer los dictados teóricos de la RSE, destacan la Global Compact (Pacto Mundial) de las Naciones Unidas, la Global Reporting Initiative (Iniciativa para la Rendición de Cuentas Global), así como OIT, CE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo, el Banco Mundial (BM) y la Organización Internacional de Estandarización (ISO).<sup>9</sup>

<sup>9</sup>En la Norma ISO26000: Guía de responsabilidad social, se expone de forma pormenorizada un gran número (pretendiendo ser la totalidad) de instituciones dedicadas al tema de responsabilidad social.

Las directrices expuestas por la OCDE están presentes en las "Líneas directrices para empresas multinacionales" (2004) y "Principios de gobierno corporativo" (2004), la de la OIT en la "Declaración tripartita de principios sobre las empresas multinacionales y la política social" (2006), asimismo destacan las normas ISO, especialmente ISO 26000, cuyo propósito es "ayudar" a todo tipo de organizaciones del sector público como privado a considerar la implementación de la Norma como una forma de "alcanzar los beneficios de operar de manera socialmente responsable" (ISO, 2010: 1) y la "Estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas" (CE, 2011). Previo a estas hay que aludir al denominado "Libro Verde" europeo o "Libro Verde de la Comisión Europea Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas", publicado en 2001, y la Norma SA8000 de "Responsabilidad social 8000", impulsada por el Council on Economic Priorities y aplicada por la Social Accountability International (SAI).

El "Libro verde" destaca que "la mayoría de las definiciones de la responsabilidad social de las empresas entiende este concepto como la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores" (Forética, 2013: 1) o considera la RSE como el "concepto por el cual las empresas deciden contribuir voluntariamente a mejorar la sociedad y a preservar el medio ambiente. A través suyo, las empresas se conciencian del impacto de su acción sobre todos y expresan su compromiso de contribuir al desarrollo económico, a la vez que a la mejora de la calidad de vida de los trabajadores y sus familias, de la comunidad local donde actúan y de la sociedad en su conjunto" (EU, 2013).

Las políticas nacionales han incidido igualmente sobre la RSE, como lo hace por ejemplo el artículo 116 de la ley francesa sobre nueva reglamentación económica, en 2001, que impone a las empresas la obligación jurídica de informar acerca de sus acciones de índole social. De igual forma en Brasil, bajo la presidencia de Luis Ignacio "Lula" Da Silva, existe un proyecto de Ley de Responsabilidad Social, de octubre de 2003. En España el "Foro de Expertos en RSE" del Ministerio de Trabajo establece la siguiente definición:

La responsabilidad social de la empresa es, además del cumplimiento estricto de las obligaciones legales vigentes, la integración voluntaria por

parte de la empresa, en su gobierno y gestión, en su estrategia, políticas y procedimientos, de las preocupaciones sociales, laborales, medioambientales y de respeto a los derechos humanos que surgen de la relación y el diálogo transparentes con sus grupos de interés, responsabilizándose así de las consecuencias y de los impactos que se derivan de sus acciones (Forética, 2013: 4).

Asimismo, instituciones como el Instituto Internacional de Gobernabilidad de la Universitat Oberta de Catalunya considera a la responsabilidad social empresarial

Como la acción conjunta de toda la empresa concienciada (trabajadores, directivos y dueños) del papel que tiene ésta como unidad de negocio que crea valor y que pervive en un espacio del que se lucra. Concientización en el plano social (de sostenibilidad y responsabilidad con el medio ambiente) y económico (de prácticas leales, transparentes en el manejo de sus finanzas y de inversiones socialmente responsables). Es decir, la Empresa Buena (iigov.org: s/n).

Kenneth E. Goodpaster y John B. Mathews, entre otros, han formulado el siguiente debate: las empresas multinacionales son tan poderosas que es peligroso que repercutan en temas sociales y políticos, pero también lo es que solamente se dediquen a maximizar los beneficios empresariales. Para la resolución de este dilema es necesario que las normativas sobre la RSE estipuladas por organismos internacionales, como la CE u OIT, por ejemplo, especifiquen los aspectos relevantes de incidencia de las empresas en la política y en las cuestiones sociales, al mismo tiempo que se estudien la repercusión que la sociedad y la política ejerce sobre dichas empresas.

Según el *ranking* establecido por la ONG Accountability,<sup>10</sup> de las ciento ocho empresas mundiales que poseen mayor grado de desarrollo de responsabilidad social empresarial sobresalen las correspondientes a los países del norte de Europa: Suecia, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Gran Bretaña, Noruega y además Nueva Zelanda.

<sup>10</sup>A partir del 1 de enero de 2012, las ONG internacionales agrupadas en la "Accountability Charter" (Carta de Responsabilidad) usarán el suplemento para ONG desarrollado por la Global Reporting Initiative (GRI), para presentar sus informes anuales de "transparencia y rendición de cuentas" [cfr. <http://rendircuentas.org/2012/01/aumentar-la-transparencia-y-credibilidad-de-la-sociedad-civil/>].

"Hace buen tiempo que el mundo empresarial ha acogido y desarrollado la idea [de RS], pero la reflexión acerca de la responsabilidad social recién empieza a darse en el ámbito universitario" (Vallaey, 2007c: 4). El origen de la responsabilidad social universitaria se ha venido considerando, normalmente, a partir de la evolución de la responsabilidad social empresarial, aunque Vallaey entiende que lo hace igualmente de la proyección social voluntaria (2006b),<sup>11</sup> mientras que Claudia Rama (2008) y Domínguez Pachón (2009)<sup>12</sup> lo relacionan con el concepto de extensión universitaria; previamente, existen autores que lo vinculan con las teorías de la responsabilidad católica de la educación propuestas por el Vaticano<sup>13</sup>.

En 1891 con la *Encíclica Rerum novarum* el Papa León XIII inicia el interés del Vaticano hacia una cierta responsabilidad católica en la educación, seguidamente Juan XXIII dicta la *Encíclica Popularum progressio* que continúa esa línea que Juan Pablo II reafirma, en 1991, con *Centesimus annus*. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO alude a esta tendencia en el siglo XX; en 1963, tras el Concilio Vaticano II, en su escrito *Educación superior y sociedad*, en 2008, se insiste en el tema. En la actualidad Chile es uno de los países donde la moral cristiana tiene mayor repercusión que la ética en el desarrollo de la RSU, valga de ejemplo el trabajo realizado por Javier Villar (director del Centro de Ética y Responsabilidad Social Juan Pablo II) en la *Responsabilidad social universitaria: nuevos paradigmas para una educación liberadora y humanizadora de las personas y las sociedades* (2008).

Al igual que la empresa que ha debido superar el enfoque filantrópico de la inversión social (como gasto extra) [o como política fiscal, para la desgravación de impuestos, etcétera, para entenderse a sí misma bajo el nuevo paradigma de la responsabilidad social, la universidad debe tratar de

<sup>11</sup>La evolución seguida por la responsabilidad social universitaria, desde la RSE a la RSU, es tratada por Valleys en "¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?" (2007c).

<sup>12</sup>María Jesús Domínguez Pachón en "Responsabilidad Social Universitaria" (2009) alude al título del trabajo elaborado por Claudia Rama para resaltar el proceso previo seguido por la responsabilidad social universitaria, al señalar las "nuevas modalidades del compromiso social de las universidades: de la extensión universitaria a la proyección social" (2008).

<sup>13</sup>Aunque hay que entender que ciertos ámbitos de educación religiosa se ha tendido a confundir con mucha frecuencia los conceptos de moral y ética.

superar el enfoque de la "proyección social y extensión universitaria" como "apéndices" bien intencionados a su función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la responsabilidad social universitaria (Vallaey, 2007c: 3-4).

Si hubiera que pensar en las razones que han provocado que la responsabilidad social haya tardado tanto en aplicarse en el ámbito universitario, o entender las causas que han motivado las "resistencias institucionales arraigadas" en la universidad contra la responsabilidad social, hay que comenzar señalando que ninguna organización es "éticamente neutral" y como señala Apple estas instituciones favorecen entre sus "usuarios" a legitimar una serie de comportamientos y hábitos de vida "ocultos" o intencionados, sin relación necesaria con el discurso público que las autoridades de la organización declaran como autodefinición del conjunto. El concepto de currículo oculto —según Apple— significa "el conjunto de normas y valores que son implícitamente pero eficazmente enseñados en las instituciones escolares y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores" (Apple, 1986).

Más allá del solo contenido curricular de las asignaturas, la noción se refiere al *ethos* general oculto de la institución académica, los aspectos de la vida cotidiana, tanto administrativa y organizacional como pedagogía, que no están abiertamente formulados y explicitados, pero existen y tienen efectos actitudinales y valorativos que condicionan el normal proceso de aprendizaje de los estudiantes. Así, se trata de develar una especie de pedagogía invisible estrechamente relacionada con la ejecución de rutinas en la institución, rutinas intersubjetivas que legitiman, de manera sutil y no tan sutil, prejuicios, valores poco defendibles, discriminaciones, etcétera (Vallaey, 2007c: 8-9).

Para lograr encontrar la coherencia moral entre el discurso —declaraciones de la misión, visión y objetivos—, la práctica académica e institucional y el "currículo oculto" de la universidad, Vallaey propone un diagnóstico institucional, a partir de una serie de realidades académicas comunes que promueven la "desenseñanza" de los valores sociales, relacionados con la solidaridad, el desarrollo equitativo y sostenible y la promoción del capital social, como son la no participación y no transparencia de los docentes y estudiantes en la organización y planificación de la vida

académica; la existencia de los *ghettos* o la diferenciación discriminada entre estudiantes ricos y pobres, por falta de intencionalidad política de la administración (los estudios de prestigio se imparten en universidades privadas). La visión general instrumental de la educación, considera esencial el aprendizaje de la profesionalidad, lo que restringe la currícula y limita un aprendizaje con repercusión social. La verticalidad y unidireccionalidad de las prácticas pedagógicas por las que el docente se impone sobre el alumno (actualmente comienza a suceder lo contrario); la metáfora del sujeto aislado, individualista, *acultural* y *ahistórico* en lucha permanente contra sus semejantes o contra el resto de ciudadanos, en un espacio social "darwiniano" hace que la universidad y docentes estén encerrados en su urna de cristal académico, y que la institución no cuente con una política de gestión sostenible.

Los ámbitos de análisis del currículo oculto son diversos y sutiles, pasando de los contextos socio-históricos generales, las estructuras sociales vinculantes, los contenidos explícitos enseñados, las actitudes mostradas por parte de los profesores y alumnos, y la práctica diaria de la vida académica, etcétera, por esto los líderes del movimiento chileno de responsabilidad social universitaria, conocidos como "universidad construye país" enfocan sus acciones reivindicativas sobre todos los niveles de la gestión, docencia, investigación, difusión y extensión universitaria<sup>14</sup>.

En la comprensión de la pedagogía "invisible" existen cuatro perspectivas que determinan la calidad de los valores promovidos por la universidad:

1. Atender al contenido y la articulación entre los contenidos de las asignaturas de las licenciaturas propuestas por la universidad, equivale a "estudiar la malla curricular, [y] analizar qué saber se transmite, [eso] permite revelar los olvidos y las jerarquizaciones/discriminaciones ocultas que definen cómo se entiende y valora el saber y su relación con la sociedad" (Vallaey, 2007c: 10).
2. Considerar los métodos de enseñanza y la cultura docente practicada en la institución académica, o "analizar cómo se transmite el saber que se transmite [enseña] permite diagnosticar cómo el estudiante se relaciona globalmente con lo que aprende" (Vallaey, 2007c: 10).

<sup>14</sup><http://construyepais.cl>.

3. La vida organizacional de la universidad, sus estatutos, su clima laboral y sus relaciones interpersonales, permite "analizar en qué medida la comunidad universitaria se vive a sí misma como una pequeña democracia o al contrario como una sociedad jerarquizada, autoritaria, sin transparencia ni diálogo, sirviendo así de modelo de vida colectiva para el estudiante" (Vallaey, 2007c: 11).
4. La *autorrepresentación* producida por la universidad, visible tanto en sus campañas publicitarias, su estrategia de *marketing*, como en los símbolos que sus integrantes intuyen, ven o sienten, sirve para identificar o distinguir esta institución del resto de universidades del entorno, y "determina el tipo de reconocimiento social que van a valorar y buscar en el futuro [asimismo responde a la pregunta] ¿qué ética, qué forma de vida y valores transmitimos realmente a nuestros estudiantes?" (Vallaey, 2007c: 11-12).

Un correcto uso de la "proyección social" (unido a la extensión universitaria, para Vallaey) da solución a los problemas éticos habidos en la enseñanza académica, cuando se realiza un aprendizaje basado en proyectos de desarrollo y en problemas reales y sobre todo se marca una vinculación directa entre el aprendizaje académico, su entorno y la resolución de la problemática social.

El modelo clásico de proyección social voluntaria sólo aludía al impacto social mientras que la responsabilidad social universitaria, de acuerdo a los criterios establecidos finalmente por Vallaey, Carrizo y Kolvenbach, comprende cinco impactos: educativos, cognoscitivos y epistemológicos, de funcionamiento organizacional, ambientales y sociales<sup>15</sup>. En pocas palabras, se puede indicar que la proyección social voluntaria tiene una intencionalidad interna hacia su entorno social, mientras que la responsabilidad social universitaria cuenta con una preocupación por el impacto externo de las acciones propias de las instituciones universitarias, con lo que se podría resumir diciendo que en este último caso se impone lo externo sobre lo interno.

Desde esta perspectiva la política de responsabilidad social universitaria expresa la especificidad del compromiso social de las universidades con

<sup>15</sup>Que se recoge en BID (Banco Interamericano de Desarrollo): "Documento conceptual de referencia del concurso regional: Programa de apoyo a iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria, ética y desarrollo" (2008), entre otros documentos de referencia.

su época y con la sociedad de su entorno, hasta alcanzar una responsabilidad global.<sup>16</sup>

Con la intención de precisar las estrategias generales seguidas por la responsabilidad social universitaria, es necesario determinar las cuatro líneas de acción institucionales, que marca Vallaey:

1. Gestión interna de la universidad, cuya "meta es orientarla hacia 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 [...]. etcétera" (Vallaey, 2007c: 5-6). Se cuenta con la pretensión de lograr de la universidad una "comunidad socialmente ejemplar", con un doble beneficio: el alumno aprende o adquiere conocimientos de su licenciatura o especialidad en la universidad en la que realiza estudios, pero al mismo tiempo y esto es lo novedoso, en la actualidad aprende de la universidad los valores socialmente responsables. La reforma de la responsabilidad social habida en la universidad va unida a la impartición de docencia, la proyección social<sup>17</sup>, el desarrollo de los métodos pedagógicos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPP)<sup>18</sup>.
2. En cuanto a lo concerniente a la docencia o la "gestión docente", tiene como objetivo capacitar a los profesores en el desarrollo del enfoque de la responsabilidad social universitaria, promoviendo en las especialidades el aprendizaje basado en proyectos de carácter social ("abriendo el salón de clase hacia la comunidad social como fuente de enseñanza significativa y la práctica aplicada a la solución de problemas reales"), proponiendo una mayor articulación entre la docencia, la investigación y la proyección social (Vallaey, 2007c: 6).

<sup>16</sup>Sobre esta materia ha trabajado igualmente Franz J. Hinkelammert en "La universidad frente a la globalización" (2005) y Josep M. Duart en "La universidad y su contexto en un mundo global" (2007).

<sup>17</sup>Un ejemplo de la integración entre docencia y el voluntariado con fines sociales, es desarrollado en los cursos de Prosode (Proyección Social Derecho) de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en <http://www.pucp.edu.pe/unid/facul/derecho/prosode/index.htm>.

<sup>18</sup>El método de enseñanza basado en proyectos, se aprecia en <http://sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/proyectos.PDF>.

3. La gestión de la investigación, cuya finalidad es promover la investigación para el desarrollo del conocimiento y de la sociedad, "bajo todas las formas posibles" (Vallaeyts), con el desarrollo de proyectos inter y multidisciplinares con centros de investigaciones y universidades de diferentes ámbitos académicos (rural y urbano) de la misma localidad o de ciudades o países distintos, que pretenden lograr los mismos fines.
4. La gestión para la proyección social, se desarrolla bajo una dirección académica de responsabilidad social universitaria (DARSU) que coordina las iniciativas docentes y estudiantiles, y controla su aplicación y grado de calidad. Tiene como meta conjuntar el trabajo desempeñado por los departamentos o centros de investigación y los académicos (o docentes) de las diversas facultades o escuelas de cada universidad para implementar y administrar proyectos de desarrollo social que puedan ser fuentes de investigación aplicada y ultimamente en una especie de recursos didácticos que repercuten directamente en la comunidad universitaria y benefician en su conjunto a la sociedad.

A largo plazo la responsabilidad social universitaria posibilita la elaboración de un "nuevo contrato social" para la universidad en conjunto con la sociedad, a partir de tres ejes de actuación común:

1. La responsabilidad social de la ciencia. Appel advierte de la "urgente necesidad de una nueva fundamentación racional, filosófica, de la ética en la época de la ciencia" (1986), porque, por primera vez desde el origen del *homo faber*, la acción humana es capaz de suprimir toda acción futura; para ello se demanda instituir, promover y garantizar la responsabilidad social de la ciencia en la universidad, donde convergen la producción del saber científico, a través de la investigación y la docencia; la reproducción y adquisición de este saber, con la socialización de los conocimientos, y la publicación o promoción (información) del quehacer científico al gran público o sociedad en general. Se pretende la culturización científica de la ciudadanía, pero al mismo tiempo se demanda de la "culturización ciudadana", esto último como una forma de "vigilancia ciudadana de la ciencia". La universidad ya no tiene que defender al conocimiento del Estado, sino a la sociedad con la ciencia; en siglos pasados antes de la Ilustración, el Estado y la iglesia actuaban

contra una concepción libre de universidad y la universalización de los conocimientos.

2. La formación de una ciudadanía democrática. La universidad está constituida como un espacio público de aprendizaje y ejercicio ciudadano, con el fomento de la educación a la ciudadanía a través del currículo en sus diversas licenciaturas y la promoción institucional de la política (aplicación de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano establecidos en 1789 hasta dar con las diversas normativas sobre responsabilidad social).
3. La formación encaminada al desarrollo económico, social y cultural, permite educar al estudiante como un agente de desarrollo<sup>19</sup>, favoreciendo un nuevo perfil de egresado universitario: preocupado por las injusticias de su entorno y con voluntad de comprometerse con la resolución de problemas con la aplicación de acciones concretas; logrando un estudiante informado, capaz de contextualizar sus conocimientos con vista a la solución de problemas reales de la sociedad; un estudiante capaz de escuchar, intercambiar y entrar en empatía con los otros (ética del diálogo), y un estudiante participante y promotor de la democracia "directa".

Esta teoría del desarrollo en la educación determina que la universidad debe reglamentar la problemática del desarrollo como currícula transversal en todas las licenciaturas, así como formar a los docentes en esta área y establecer una nueva relación del saber en esta dirección. Interrelacionar el conocimiento humanista con el científico; favorecer el "conocer el conocimiento" (dar información y al mismo tiempo enseñar cómo llegar a obtener dicho dato); establecer la diferencia entre informar y formar (la información no es sólo privilegio de los profesores y expertos en la materia en la época de *google.com*, aunque internet no suple a la universidad), y formar equipos de docentes, investigadores y alumnos en comunidades de innovación y estudios inter y multidisciplinares en lo posible desde el pensamiento complejo.

El nuevo contrato social para la educación, favorece nuevas relaciones en el aula, para:

<sup>19</sup>Sobre este tema ha trabajado B. Kliksberg y se cuenta con referencias bibliográficas en la Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID: [www.iadb.org/etica](http://www.iadb.org/etica).

1. Fomentar una cultura docente democratizada (acorde a la democracia "directa"), fundamentada en el *autoaprendizaje* del estudiante, con el apoyo docente.
2. Organizar el aula como un espacio social, *autogestionado*.
3. Promover nuevas pedagogías a partir del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPP).
4. Completar la clase presencial con el empleo de las TIC en aulas virtuales.

El "contrato social por la educación" es útil para controlar el poder tecnocrático del Estado, las universidades o poderes fácticos sociales, así como el desarrollo incontrolado por parte de la sociedad de una actividad *tecnocientífica* o *seudohumanista* bajo los auspicios intencionados del Estado, de algunos poderes globales (ONU, etcétera).

1. La aplicación del contrato social por la educación debería seguir verbi-gracia las cinco fases de "los estados de la RSE" establecidas en el modelo del Center for Corporate Citizenship at Boston College (Hirvis, Googins, 2006):
2. Fase marginal.
3. Fase compromiso, de "credibilidad".
4. Fase innovación, de "capacidad".
5. Fase integración, de "coherencia".
6. Fase transformación, de "compromiso".

#### IMPACTOS DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD

De las clásicas funciones sustantivas preexistente en toda institución universitaria: docencia, investigación, extensión y difusión se ha dado paso, a finales del siglo XX, a los espacios de influencia educativa: científica, cultural, económica, política, social, laboral y religiosa (ésta última durante siglos y que se perpetua en occidente en la educación privada dependiente de instituciones religiosas) hasta ultimar en los ámbitos de la RSU, que son resultado de los habidos previamente de RSE (que expone Ospina: laboral, económico, ambiental y social), que se denominan "impactos": educativo,

cognoscitivo y epistemológico, del saber o conocimiento, funcionamiento organizacional, ambiental, y global.

Siguiendo el enfoque propuesto por François Vallaey, Luis Carrizo (2006)<sup>20</sup> y Peter-Hans Kolvenbach (2008)<sup>21</sup> se pueden establecer cinco áreas de impacto de las universidades en la sociedad, superando —como se ha indicado anteriormente— las tres funciones sustanciales de toda institución universitaria: docencia, investigación y "extensión" (difusión).

En este sentido, Daniela Gargantini, Laura Elisa-Basso, *et al.* en "La incidencia institucional de los espacios de formación ofrecidos" (2011) resaltan la ampliación de las funciones tradicionales de la enseñanza con la implementación de la RSU, con los siguientes términos: "Articulación docencia-proyección social: una ecuación insuficiente" mientras que la "responsabilidad social universitaria: una ecuación superadora" (2011: 2-5).

Recuérdese que el modelo clásico de proyección social voluntaria sólo aludía al impacto social mientras que la RSU, comprende cinco impactos: educativos, cognoscitivos y epistemológicos, funcionamientos organizacionales, ambientales y sociales.

Daniela Gargantini *et al.* (2011) expone los resultados del proceso de autoevaluación de la RSU aplicado al "Sistema de autoevaluación y gestión de la Responsabilidad Social Universitaria" propuesto por la Red de RSU de AUSJAL, en la Universidad Católica de Córdoba (Argentina), en el período de 2008-2010, en relación con los cuatro impactos, defendidos por AUSJAL: impacto educativo, impacto cognoscitivo y epistemológico, impacto social e impacto organizacional y ambiental. Previamente en *Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL* (2009) se aluden a los "criterios orientadores y políticas para el desarrollo de la RSU", la "Propuesta de sistema de autoevaluación y gestión de RSU en las universidades de AUSJAL" y por último se enumeran los instrumentos para la "Aplicación del Sistema de autoevaluación y gestión de RSU-AUSJAL". De igual forma en *Política y manual de incorporación de la RSU* (2010) se trata sobre la "Propuesta metodológica par la articulación de la RSU en los procesos de formación académica" de la Facultad de Humanidades de la Universidad Rafael Landívar, de AUSJAL, en Guatemala. Asimismo, Daniela

<sup>20</sup>Vallaey primero con Carrizo, en 2006 y posteriormente, en 2009, con Cristina de la Cruz y Pedro M. Sasía.

<sup>21</sup>"Políticas e indicadores de responsabilidad social universitaria en AUSJAL", 2008.

Gargantini (2011) razona y explica el sentido de la autoevaluación de la RSU en AUSJAL. Mientras que Juanjo Martí Noguera y Manuel Martí Vilar en “Estudio de variables de responsabilidad social universitaria” (2010), proponen un método con el objetivo de “realizar una investigación”, en diferentes universidades de cinco países iberoamericanos, “acerca del efecto de la educación superior en auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, valores y empatía en alumnado de diferentes carreras y cursos”, presentando una serie de “resultados preliminares” sobre la materia de universidades de Colombia, Perú y España.

El concepto de impactos surge en Vallaey y Carrizo con la idea de diferenciar la responsabilidad social universitaria de la responsabilidad social empresarial<sup>22</sup>, el “propósito académico” está constituido por la formación “humana”, profesional y la “construcción de nuevos conocimientos”, mientras que el interés empresarial está destinado a la producción de bienes y servicios para el consumo privado y público, por ello los dos ámbitos de la sociedad poseen impactos específicos y diferenciales.

Las áreas de impacto de la universidad en la sociedad están caracterizadas por los siguientes contenidos, que “deben constituir los ejes de acción que guían a las universidades hacia una gestión socialmente responsable” (Vallaey y Carrizo, 2006: 2):

1. *Impacto educativo*: este es el primer impacto, el cual se podría denominar como impacto clásico sobre la formación académica, pero con el tiempo se aprecia que no es el único, e incluso está perdiendo primacía a favor de otros, especialmente el social. Por ello Peter-Hans Kolvenbach (2008: 9), señala que “debe procurar desde este nuevo enfoque, la gestión socialmente responsable de la formación académica y la pedagogía, propiciando interdisciplinarias e interinstitucionales” a lo que Vallaey y Carrizo añaden que la universidad impacta en sus miembros e incluso puede dar el ejemplo externamente en su entorno local e influir internacionalmente en una forma de ver y entender la vida (Vallaey y Carrizo, 2006) y en relación con la ciencia, “con su manera de

<sup>22</sup>El tema de la responsabilidad social empresarial dará pie a otro trabajo, que se abordará en otra ocasión, en ésta baste señalar algún trabajo que vincula ambas propuestas: RSE y RSU, como hace Enrique Bigné *et al.*, en “La influencia de la responsabilidad social corporativa en el comportamiento de compra de estudiantes universitarios” (2006).

entender e interpretar el mundo, comportarse en él y valorar ciertas cosas en su vida (...) sobre la deontología profesional, orienta (de modo consciente o no) la definición de la ética profesional de cada disciplina y su rol social” (Vallaey y Carrizo, 2006: 2).

2. *Impacto cognoscitivo y epistemológico*: —según Kolvenbach— este impacto debe procurar “la gestión socialmente responsable de la producción del saber y los modelos epistemológicos promovidos” (2008: 9), para ello la universidad debe orientar la “producción” del saber y las tecnologías en la “democratización de la ciencia”, contrario al elitismo científico propio de otros siglos pasados (XIX para atrás), la multi e interdisciplinaria en perjuicio de la “fragmentación del saber”, debe favorecer en suma el control social de la ciencia y la educación, lo que marca —según Vallaey y Carrizo— “verdad, ciencia, racionalidad, legitimidad, utilidad, enseñanza, etcétera”.
3. Como una variante del impacto cognoscitivo y epistemológico e incluso, como un nuevo tipo, apuntaría la existencia del *impacto del saber o del conocimiento*, pues todo el proceso de creación científica está desarrollado en su fase de producción y difusión principalmente, pues sería exagerado que fuera exclusivo del ámbito universitario; sin embargo, este espacio parece ser una condición *sine qua non* para crear ciencia, pues el saber que se realiza fuera de ella adquiere generalmente menos notoriedad y en ocasiones se pone en duda su conocimiento, mientras que eso no sucede con quien está dentro de la universidad.
4. *Impacto de funcionamiento organizacional*: como cualquier otra organización política, cultural y/o social, la universidad impacta directamente desde la aplicación de sus estatutos o reglamentos internos hasta su “forma de hacer” entre sus miembros constitutivos: directivos, cuerpo académico, administrativo y trabajadores en general que están contratados por la misma, desde esta perspectiva —según Kolvenbach— la universidad debe procurar “la gestión socialmente responsable de la organización misma” (2008: 9).
5. *Impacto social*: es de doble sentido o bidireccional, por un lado la universidad influye en la sociedad, no sólo por formar profesionales para el desarrollo económico, político, social y cultural de su época, sino además, porque es un actor social en sí misma, al poder promover, favorecer o por el contrario en ocasiones (lo ha realizado en otros si-

glos) frenar el progreso social con una perversa intención ideológica y/o religiosa, e incluso puede actuar de interlocutor político y/o social. Por ello Kolvenbach demandará una universidad que defienda “la gestión socialmente responsable de su participación en el desarrollo humano sostenible de la comunidad, renunciando al asistencialismo o a la ayuda unilateral, y propiciando la co-producción entre distintos actores y saberes hacia un conocimiento de calidad y pertinencia en términos de asociación” (2008: 9).

Cuando la universidad impacta sobre la sociedad en su desarrollo económico, político y social, “es un referente y un actor social, que puede promover [o no] el progreso, que puede crear [o no] Capital Social, vincular [o no] la educación de los estudiantes con la realidad social exterior, etcétera” (Vallaey<sup>23</sup> y Carrizo, 2006: 2). En este sentido se atiende a la intención ideológica que pretende tener la universidad, y en particular una por encima de otras, al aliarse con un régimen político determinado (la universidad nazi en Alemania), o una tendencia religiosa (actualmente en el mundo musulmán: Irán, etcétera).

Sobre este tipo de impacto social trabaja Alejandrina Arratia Figueroa en “Ética, solidaridad y “aprendizaje servicio” en la educación superior (2008); Cynthia Martínez de Carrasquero, Ramón J. Mavárez, Ligibther A. Rojas y P. y Belkis Carvallo en “La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social” (2008); René Aguirre, Cira de Pelekais y Annherys Paz en la “Responsabilidad social: compromiso u obligación universitaria” (2012); Cynthia Carvajal Carbajal en “Responsabilidad social universitaria: una introducción al concepto”, dentro del blog “Ciudadanía, espacio de reflexión”, del Tecnológico de Monterrey, Campus de Monterrey (2012), e incluso algunas universidades lo han propuesto como parte de su visión y del título institucional como lo hace, por ejemplo, la Universidad Internacional Responsabilidad Social Universitaria. De igual forma Remolina Vargas se cuestiona “La responsabilidad social de la universidad [Universidad Javeriana, de Bogotá] frente a la problemática del país [Colombia]”, proponiendo los textos “La universidad y un

<sup>23</sup>En relación a este impacto Valleys (2007b) trata el tema desde la perspectiva de la “formación ciudadana y universidad: [la] gestión social del conocimiento y [la] responsabilidad social universitaria”.

nuevo proyecto nación”, “La universidad y nuevo proyecto cultura”, etcétera.

6. *Impacto ambiental*: como cualquier otra organización o institución en el ejercicio de sus actividades genera impacto sobre el medio ambiente (huella ecológica) que repercute en la sostenibilidad de la tierra, para ello la universidad debe procurar “la gestión socialmente responsable de los recursos ambientales disponibles, en pos de las generaciones actuales (próximas y remotas) tanto como las futuras” (Kolvenbach 2008: 10).

Vallaey<sup>24</sup> y Carrizo incluyen este impacto “medioambiental” dentro de los impactos de “funcionamiento organizacional”, pero este impacto ambiental (deforestación, desechos...) no sólo lo produce la institución académica como tal, sino también lo crean sus miembros permanentes contratados (personal administrativo y docente) y los eventuales (alumnos y personal de asistencia puntual).

Este tipo de impacto lo trata Petra Lúquez, Idania Sansevero y Otilia Fernández en “Educación ambiental: [desde la perspectiva de la] manifestación filantrópica de la responsabilidad social” (2010). Asimismo, Kolvenbach (2008) en “Políticas e indicadores de responsabilidad social universitaria en AUSJAL: Documento de trabajo y Daniela Gargantini y Cecilia Zaffaroni en la “Presentación sintetizada del sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL” (2009) quien propone cinco impactos, no los cuatro tradicionales, el último es impacto ambiental (desagrupando al cuarto anterior de funcionamiento organizacional y ambiental, en dos).

7. *Impacto global*: Normalmente se entiende que los impactos de la universidad son de ámbito local o a lo sumo nacional (de instituciones públicas), pero también hay que considerar que el aspecto global, sobre toda la humanidad (Fernández Carrión). Este efecto global se puede dar con respecto a cada uno de los impactos anteriores, tanto individualmente como en su conjunto (entendida la RSU como un todo).

<sup>24</sup>Posteriormente, en 2009, Vallaey<sup>24</sup> siente preocupación por el que denominará “principio de la ecología de la acción”.

Cuadro 1  
Áreas de impacto social de la universidad

Vallaes y Carrizo	Kolvenbach, Gargantini, Zaffaroni	Fdez. Carrión
Impacto educativo Impacto cognoscitivo y epistemológico Impacto organizacional Impacto social		Impacto del saber o conoci- miento
	Impacto ambiental	Impacto global

Fuente: Elaboración propia a partir de Vallaes, "Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria" (2006: 3-4); Vallaes y Carrizo, "Marco teórico de responsabilidad social universitaria" (2006a: 2); Kolvenbach, "Políticas e indicadores de responsabilidad social universitaria en AUSJAL. Documento base" (2008: 10) y Gargantini y Zaffaroni *Presentación sintetizada del sistema de autoevaluación y gestión de responsabilidad social universitaria en AUSJAL* (2009: 16).

#### POLÍTICAS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Sobre la base de las siete áreas de impacto universitario: educativo, cognoscitivo y epistemológico, de funcionamiento organizacional, social (propuestos por Vallaes y Carrizo)<sup>25</sup>, ambiental (referido por Kolvenbach), del saber o del conocimiento y global, se orienta el ordenamiento de las políticas de acción de la RSU, posteriormente se evalúan los resultados obtenidos en el marco de la responsabilidad social universitaria<sup>26</sup>.

A partir de los impactos de la RSU en la sociedad se pueden establecer una serie de acciones políticas de RSU, cuyos principios generales transfor-

<sup>25</sup>Vallaes en *Responsabilidad social universitaria* (2007: 8-9) reitera los cuatro "grades rubros" o impactos "que la institución universitaria genera en su entorno": impactos de funcionamiento organizacional, impactos educativos, impactos cognitivos y epistemológicos e impactos sociales, que "definen [a su vez] cuatro ejes de gestión socialmente responsable de la universidad": campus responsable: gestión socialmente responsable de la organización misma, formación ciudadana y profesional responsable: gestión socialmente responsable de la formación, gestión social del conocimiento: gestión socialmente responsable de la producción y difusión del saber y comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo: gestión socialmente responsable de la participación social.

<sup>26</sup>Con relación a la RSE, que es previa a la aplicación de indicadores a la RSU, destaca los *Indicadores Ethos de Responsabilidad Social Empresarial* (2006 y 2010), que se inicia empleando en Brasil, y posteriormente lo hace en Bolivia, Perú..., como se aprecia en el *Manual de autoaplicación. Indicadores Ethos-COBORSE de Responsabilidad Social Empresarial* [2010].

mados en variables pueden cuantificarse para medir el nivel de impacto de dichas políticas que afectan a la población docente, académica, estudiantil y la sociedad aledaña a la institución analizada o por analizar.

Los impactos de la RSU en la sociedad pueden estar gestionados por una serie de políticas acordes con los logros que se pretenden obtener (cuadro 2).

Cuadro 2  
Impactos y políticas relativas a la RSU

Vallaes y Carrizo	Kolvenbach	Fernández Carrión
Impacto educativo	Políticas de formación de estudiantes	Políticas de formación edu- cativa
Impacto cognoscitivo y epistemológico	Políticas de generación y di- fusión del conocimiento	Políticas sobre el conoci- miento
Impacto organizacional	Políticas de gestión univer- sitaria	Políticas de gestión univer- sitaria
Impacto ambiental	Políticas de gestión univer- sitaria con relación a su en- torno	Políticas ambientales uni- versitarias
Impacto social	Políticas de extensión y pro- yección social	Políticas sociales universita- rias
Impacto del saber o del co- nocimiento (Fernández Ca- rrión)		Política del conocimiento en sí mismo
Impacto global (Fernández Carrión)		Políticas sobre el impacto global

Fuente: Elaboración propia a partir de Vallaes, "Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria" (2006: 3-4); Vallaes y Carrizo, "Marco teórico de responsabilidad social universitaria" (2006a: 2) y Kolvenbach, "Políticas e indicadores de Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL" (2008: 8-13).

A partir del cuadro 2 y en conjunción del pensamiento de Vallaes Kolvenbach, se obtiene una relación de políticas de responsabilidad social con implementación en el ámbito universitario como en la sociedad en general, que en su conjunto conforman las llamadas "políticas de responsabilidad social universitaria", y estarían compuestas, por las siguientes:

1. Políticas de formación educativa o "políticas de formación de estudiantes".
2. Políticas sobre el conocimiento o "políticas de generación y difusión del conocimiento".
3. Políticas de gestión universitaria.

4. Políticas ambiental universitaria o “políticas de gestión universitaria con relación a su entorno”.
5. Políticas sociales universitarias o “políticas de extensión y proyección social”.
6. Políticas del conocimiento en sí mismo.

En relación con las dimensiones y con las variables de la RSU en la formación educativa, establecidas por Kolvenbach<sup>27</sup>, la dimensión que comprende la formación de los estudiantes le corresponde las variables de la integración de la RSU en el currículum, la experiencia vivencial, la reflexión y análisis crítico y el perfil del egresado. Mientras que la generación y la difusión del conocimiento se relaciona con la orientación de la agenda, metodología adecuada a principios éticos, la interacción de conocimientos, la socialización y la incidencia. A la gestión universitaria se aplica el clima organizacional, el desarrollo del talento humano, la relación con proveedores, la inclusión, la comunicación responsable, la participación y la cultura de la transparencia y la mejora continua. A la gestión ambiental se une el uso y manejo de recursos ambientales y la cultura y educación ambiental (impacto ambiental o “gestión ambiental”). Por último, la extensión y proyección social —vinculación con la sociedad— se logra con el alcance de los programas y proyectos, además de la interacción con otros actores sociales, el aprendizaje de los actores involucrados, la articulación disciplinaria, el plan y el presupuesto asignado y la incidencia de esta sobre la sociedad.

En cambio, si se establece una relación entre los impactos de la RSU de acuerdo con la formación educativa y las dimensiones propuestas por Kolvenbach, destaca el impacto educativo frente a la formación de los estudiantes. De igual forma que al impacto cognoscitivo y al epistemológico se le contraponen la generación y la difusión del conocimiento, al impacto organizacional le corresponde la gestión universitaria, y al impacto social se lo relaciona con la extensión y la proyección social —o vinculación con la sociedad—.

<sup>27</sup>Kolvenbach en “Políticas e indicadores de responsabilidad social universitaria en AUSJAL: Documento base” (2008), trata sobre los impactos de la RSU en las universidades, pormenorizando el caso de la AUSJAL, instituciones de jesuitas en América Latina, y termina exponiendo las políticas que se pueden aplicar al respecto: sobre la gestión universitaria, generación y difusión del conocimiento, etcétera, que se completa, posteriormente, en 2009, con una propuesta de sistema de autoevaluación y la indicación de los instrumentos para aplicarse en tales casos (*Políticas y sistema de autoevaluación y gestión...*, 2009).

Cuadro 3  
Dimensiones, impactos, indicadores y variables de la RSU en la formación educativa

<i>Vallaes y Carrizo, Kolvenbach, Fernández Carrión</i>	<i>Kolvenbach</i>	<i>Fernández Carrión</i>	
<i>Dimensiones (Kolvenbach) o Impactos (Vallaes, Fernández Carrión)</i>	<i>Variables</i>	<i>Indicadores</i>	
		<i>Variables o Impactos</i>	
<i>Impacto educativo, Formación de los estudiantes, Impacto educativo</i>	Integración de la RSU en el currículum Experiencia vivencial Reflexión y análisis crítico Perfil del egresado	Indicadores de resultados, procesos e impactos	Variable universitaria
<i>Impacto cognoscitivo y epistemológico, Generación y difusión del conocimiento, Impacto cognoscitivo</i>	Orientación de la agenda Metodología adecuada a principios éticos Interacción de conocimientos Socialización Incidencia		Variable cognoscitiva
<i>Impacto organizacional, Gestión universitaria, Impacto organizacional</i>	Clima organizacional Desarrollo del talento humano Relación con proveedores Inclusión Comunicación responsable Participación Cultura de la transparencia y la mejora continua		Variable organizacional
<i>Impacto ambiental (Gestión ambiental), Impacto ambiental</i>	Uso y manejo de recursos ambientales Cultura y educación ambiental O (impacto ambiental o “gestión ambiental”)		Variable ambiental
<i>Impacto social, Extensión y proyección social —vinculación con la sociedad—, Impacto social</i>	Alcance de los programas y proyectos Interacción con otros actores sociales Aprendizaje de los actores involucrados Articulación disciplinaria		Variable social

Vallaey y Carrizo, Kolvenbach, Fernández Carrión	Kolvenbach	Fernández Carrión
Dimensiones (Kolvenbach) o Impactos (Vallaey, Fernández Carrión)	VARIABLES	Indicadores
	Incidencia de este impacto sobre la sociedad	
Impacto del saber o del conocimiento		Variable del conocimiento
Impacto global		Variable sobre la globalización

Fuente: Elaboración propia a partir de Vallaey, "breve marco teórico de responsabilidad social universitaria" (2006: 3-4); Vallaey y Carrizo, "Marco teórico de responsabilidad social universitaria" (2006a: 2) y Kolvenbach, "Políticas e indicadores de Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL" (2008: 8-13) y "Red RSU-AUSJAL (2009a: 20)"<sup>28</sup>.

En la comprensión de las dimensiones o impactos de la RSU en la formación educativa con respecto a los impactos establecidos por Vallaey y Carrizo,<sup>29</sup> destaca este tipo de impactos educativos, cognoscitivos y epistemología, organizacionales, sociales y ambientales, este último lo corrobora Fernández Carrión, quien además añade a los anteriores los impactos globales.

Cuadro 4  
Dimensiones o impactos de la RSU en la formación educativa

Vallaey y Carrizo	Kolvenbach	Fernández Carrión
Impactos	Dimensiones	Impactos
Impacto educativo	Formación de los estudiantes	Impacto educativo
Impacto cognoscitivo y epistemología	Generación y difusión del conocimiento	Impacto del saber o del conocimiento
Impacto organizacional	Gestión universitaria	Impacto organizacional
Impacto ambiental	Gestión ambiental	Impacto ambiental

<sup>28</sup>Dimensiones, impacto, propuestos por [Kolvenbach] con el título general de "Dimensiones, variables e indicadores del sistema de autoevaluación y gestión de la RSU-AUSJAL", en "La Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL", *cf.* Daniela Gargantini (2004, Número 34, 14).

<sup>29</sup>Como analizan ambos autores en "Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria" (2006d), para lo que al final de su escrito presenta siguiendo una escala tipo Likert, con seis valores los indicadores de "participación social responsable" para ser aplicado en cualquier universidad del mundo.

Impacto social      Extensión y proyección social      Impacto social  
—inculcación con la sociedad—  
Impacto global

Fuente: Elaboración propia a partir de Vallaey, "breve marco teórico de responsabilidad social universitaria" (2006: 3-4); Vallaey y Carrizo, "Marco teórico de responsabilidad social universitaria" (2006a: 2) y Kolvenbach, "Políticas e indicadores de Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL" (2008: 8-13) y "Red RSU-AUSJAL (2009a: 20)"<sup>30</sup>.

Cuadro 5  
Las políticas de RSU en la formación educativa

Variable universitaria	Planeación universitaria con incidencia en lo social. Análisis y comprensión de la realidad política, social y cultural del entorno local, nacional e internacional. Interrelación entre los conocimientos adquiridos y las necesidades sociales y empresariales del entorno en el que está inserta la universidad.
Variable organizacional	Gestión ética de la universidad. Desarrollo humano y preocupación por la realidad social.
Variable ambiental	Cultura ecológica.
Variable social	Incidencia del conocimiento adquirido con una práctica ética profesional. Aplicación del conocimiento disciplinar, inter y multidisciplinar y el empleo de una práctica ética, que vincule la universidad con la sociedad.
Variable del conocimiento o del saber	Desarrollo científico del conocimiento. Relación ética entre ciencia y sociedad.
Variable sobre la globalización	Interrelación de la ética con la responsabilidad universitaria y la globalización.

Fuente: Elaboración propia a partir de Vallaey, "Breve marco teórico de Responsabilidad Social Universitaria" (2006: 3-4) y Kolvenbach, "Políticas e indicadores de Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL", (2008: 8-13) y "Red RSU-AUSJAL (2009a: 20)"<sup>31</sup>.

De forma correlativa a los impactos establecidos previamente por Vallaey y Fernández Carrión, Kolvenbach alude al referirse a la formación de los estudiantes, la generación y la difusión del conocimiento, la gestión universitaria, la gestión ambiental, y la extensión y proyección social —vinculación con la sociedad—.

Las políticas de la RSU en la formación educativa, establecidas por Fdez. Carrión con relación a la variable universitaria, demandan la planeación universitaria que incide directamente en el mundo social, así como el aná-

<sup>30</sup>*Ibidem*, p. 23.

<sup>31</sup>*Idem*.

lisis y la comprensión de la realidad política, social y cultural del ámbito local, nacional e internacional, y la interrelación entre los conocimientos adquiridos y las necesidades sociales y empresariales del entorno en el que se inserta la universidad. Con respecto al cálculo de la variable organizacional se propone la aplicación de la gestión ética de la universidad y el desarrollo humano, y la preocupación por la realidad social. La variable ambiental se vincula con la cultura ecológica, mientras las variables sociales comprenden la incidencia del conocimiento adquirido en la universidad fundamentalmente con la aplicación del conocimiento disciplinar, inter y multidisciplinar y el empleo de una práctica ética, que vincule la universidad con la sociedad de su tiempo. Asimismo, la variable del conocimiento o del saber comprende el desarrollo científico del conocimiento y la relación ética entre la ciencia y la sociedad, y por último la variable sobre la globalización entiende la interrelación de la ética con la responsabilidad universitaria dentro del contexto global.

#### REFLEXIÓN FINAL

Actualmente, desde principios del siglo XXI, las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación, extensión y difusión, se complementan operativamente con la RSU.

La responsabilidad social o la responsabilidad aplicada en la sociedad en menos de un siglo ha pasado de ser una preocupación moral y ética de algunos estudiosos de la materia e instituciones privadas: empresariales primero y educativas después (las universidades jesuitas, pontificia, etcétera), a difundirse a nivel internacional a través, por ejemplo, de la AUSJAL, por las universidades de los jesuitas, y con las publicaciones de la BID, entre otras, por diferentes instituciones académicas. Con un criterio más unificador se ha extendido el empleo de los indicadores Ethos entre algunas empresas de Brasil, Bolivia y Ecuador, paralelamente se ha iniciado la aplicación de las Normas ISO 8000, en 2001 e ISO 26000, por distintas instituciones públicas y privadas académicas y empresariales de todo el mundo.

A partir de la comprensión de los indicadores Ethos y la Norma SA8000, por ejemplo, para la RSE y las recomendaciones efectuadas por la Comisión

Europea para la RS, se ha ultimado el establecimiento de las cinco áreas de impacto de la responsabilidad social universitaria o de la incidencia de la universidad en la sociedad propuestas por Vallaey, Carrizo, Kolvenbach y Fernández Carrión: educativa, cognoscitiva y epistemológica, saber o conocimiento, función organizacional, social, ambiental y global.

Los impactos propuestos principalmente por Vallaey y Carrizo han dan paso a las políticas de aplicación de la RSU, elaboradas por Kolvenbach y Fernández Carrión, según este último, comprende las siguientes políticas: formación educativa, saber o conocimiento, gestión universitaria, ambiental, social, conocimiento en sí mismo y global.

Para conocer los resultados obtenidos en la aplicación de las políticas de RSU, se pueden emplear parte del contenido expresado por los indicadores Ethos, la Norma SA8000 e ISO 26000 junto a los "indicadores de participación social responsable" propuestos por Vallaey y Carrizo, los "indicadores relativos" a los diferentes impactos de la RSU presentados por Kolvenbach y los "indicadores de política de responsabilidad social en la universidad" elaborados por Fernández Carrión, que darían pie en su conjunto a la publicación de otro estudio.

A largo plazo la RSU posibilita la elaboración de un "nuevo contrato social" entre la universidad y la sociedad, a partir de tres ejes de actuación común: la responsabilidad social de la ciencia, la formación de una ciudadanía democrática y la formación encaminada al desarrollo económico, social y cultural. Este nuevo "contrato social por la educación", favorecería un nuevo tipo de relaciones en el aula, y además sería útil para controlar el poder tecnocrático y seudohumanista del Estado o poderes fácticos globales (ONU, etcétera) ejercidos sobre la universidad y la sociedad en general, permitiendo en cambio una nueva enseñanza acorde con la aplicación directa y real de la RSU "responsable" (o la toma en consideración y desarrollo de los aspectos más "responsables" de la RSU).

#### FUENTES CONSULTADAS

AGUIRRE, René, Pelekais, Cira de; Paz, Annherys (2012) "Responsabilidad social: compromiso u obligación universitaria", *Telos*, Venezuela, Maracaibo, Universidad Rafael Belloso Chacín, Vol. 14, No. 1, 11-20.

- ARRATIA FIGUEROA, Alejandrina (2008) "Ética, solidaridad y 'Aprendizaje servicio' en la educación superior", *Acta Bioética*, Chile, Santiago de Chile, Organización Mundial de la Salud, Año/Vol. XIV, No. 1, 61-67.
- BHATTACHARYA, C.B., sen, Sankar, Korschun, Daniel (2008) "Using Corporate Social Responsibility to Win the War for Talent", *MIT Sloan Management Review*, 49, 2, 37-44.
- BESTRATÉN BELLOVÍ, Manuel, Pujol Senovilla, Luis (2004) *NTP644: Responsabilidad social de las empresas. II Tipos de responsabilidades y plan de actuación*, Madrid, INSHT, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- BIGNÉ, Enrique, Andreu, Luisa, Chumpitaz, Rubén, Swaen, Valerie (2006) "La influencia de la responsabilidad social corporativa en el comportamiento de compra de estudiantes universitarios", *esicmarket*, España, Madrid, ESIC, No. 125, 163-189.
- CARVAJAL BARBAJAL, Cynthia (2012) "Responsabilidad social universitaria: una introducción al concepto", *Ciudadanía, espacio de reflexión*, 7 abril, 1-3, <http://ciudadaniaaprendizaje.blogspot.com/>.
- Centro de ética y ciudadanía corporativa (ceycc) (2005) *Conceptos básicos e indicadores de responsabilidad social empresarial*, Caracas, ceycc del Centro de Divulgación del Conocimiento Económico (CEDIDE).
- Centro Mexicano para la Filantropía A.C. <http://www.cemefi.org/esr>.
- Coborse (Cooperación Boliviana de RSE-Coborse) [2010] *Manual de autoaplicación. Indicadores Ethos-Coborse de Responsabilidad Social Empresarial*, Bolivia, Tarija, Coborse.
- Comisión Europea (2011) *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: estrategia renovada de la UE para 2011-2014 sobre la responsabilidad social de las empresas*, Bruselas, CE.
- CORHUILA. (Corporación Universitaria de Huila) (2013) "Primer Foro Empresarial en Responsabilidad Social", <http://www.corhuila.edu.co/portal/?Q=node/273>.
- DERES (2012) "Responsabilidad Social Empresarial", [www.deres.org.uy/home/que-es-rse.php](http://www.deres.org.uy/home/que-es-rse.php).
- DOMÍNGUEZ PACHÓN, María Jesús (2009) "Responsabilidad Social Universitaria", *Humanismo y trabajo social*, España, León, Universidad de León, Vol. 8, 37-67.
- DUART, Josep M. (2007) "La universidad y su contexto en un mundo global", *RU&SC, Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Barcelona, España, Universitat Oberta de Catalunya, Vol 4, No. 2, 35-36.
- Ethos (2012) "Indicadores Ethos", <http://www.jussempar.org/Inicio/Recursos/Actividad%20Corporativa/institutoethos.html>.
- EXPOKNEWS (2009) ¿Qué es el Instituto Ethos?, <http://www.expoknews.com/2009/11/que-es-el-instituto-ethos/>.

- FERNÁNDEZ CARRIÓN, Miguel-Héctor (2008) "Introducción a la Historia del Pensamiento Económico", Miguel-Héctor Fernández-Carrión (ed.), *Metodología e historiografía de Historia del Pensamiento Económico*, Madrid, Albahaca Publicaciones, Instituto de Estudios Históricos y Económicos de la Universidad Complutense de Madrid, 16-66.
- FORÉTICA (20013) "Qué es la RSE", <http://www.foretica.org/Conocimiento-rse/ques-rse?Lang=es>.
- GARGANTINI, Daniela (2001) "Políticas y sistemas de autoevaluación de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL", *Carta AUSJAL*, 2001, Número 34, 14, cfr. Las "Dimensiones, variables e indicadores del sistema de autoevaluación y gestión de la RSU-AUSJAL", [de Kolvenbach].
- \_\_\_\_\_ (2011) "Políticas y sistema de autoevaluación de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL" y "La autoevaluación y el trabajo en red como herramienta favorable para la institucionalización del enfoque de RSU en las universidades de AUSJAL", *Carta de AUSJAL: La responsabilidad social universitaria en AUSJAL*, No. 34, 11-15 y 16-19.
- \_\_\_\_\_ [2013] "Red de homólogos de responsabilidad social universitaria", <http://www.ausjal.org/responsabilidad-social-universitaria.html>.
- GARGANTINI, Daniela, Elisa-Basso, Laura et al. (2014) "La incidencia institucional de los espacios de formación ofrecidos. Reflexiones a partir de los cambios institucionales progresivos impulsados desde la cátedra Problemática socio-habitacional de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Córdoba", *XVII Encuentro de la Red ULACAV. Impactos educativos, sociales e institucionales de la formación ofrecida: logros y desafíos pendientes*, <http://www.redulacav.org/material/enc2011/Eje3-Ponencia10-Gargantini%20y%20otros.pdf>.
- GARGANTINI, Daniela, Palacios, Anabella, Zaffaroni, Cecilia (2009) *Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL*, Argentina, Córdoba, Alejandria Editorial.
- GARGANTINI, Daniela, Zaffaroni, Cecilia (comps.) (2009) *Presentación sintetizada del sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL*, Argentina, Córdoba, AUSJAL.
- HINKELAMMERT, Franz J. (2005) "La universidad frente a la globalización", *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Chile, Santiago de Chile, Universidad Bolivariana, Año/Vol. 4, No. 11, s/n.
- Inter-american Development Bank (IDB) (2012) "Transparency and Anti Corruption", <http://www.iadb.org/en/topics/transparency/transparency-and-anti-corruption,1162>. Html.
- Instituto Ethos (2006) *Indicadores Ethos de responsabilidad social empresarial*, Sao Paulo, Instituto Ethos.

- "El Compromiso de la Sociedad para un Mundo Sustentable y Justo: La Contribución de la Empresa", <http://www.internethos.org.br/desktopdefault.aspx?Tabid=4187&Alias=ethos&Lang=pt...>
- Instituto Internacional de UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO (2008) "Educación superior y sociedad: El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria", *Revista Educación y Sociedad*, Nueva Época, Año 13, Número 12.
- ISO (International Organization for Standardization) (2010) *Norma internacional ISO26000: guía de responsabilidad social*, Ginebra, ISO.
- KOLVENBACH, Peter-Hans (2001) "Dimensiones, variables e indicadores del sistema de autoevaluación y gestión de la RSU-AUSJAL", *La Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL*, AUSAL (Asociación de Universidades Confiables a la Compañía de Jesús en América Latina), cfr. Daniela Gargantini en "Políticas y sistemas de autoevaluación de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL", *Carta AUSJAL*, 2001, Número 34, 14.
- \_\_\_\_\_ (2008) "Políticas e indicadores de Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL: Documento base", AUSJAL, <http://www.desarrolloeducativo.iteso.mx/info/DOCS%20SERVPROF/RESPONSABILIDAD-SOCIAL.pdf>
- LEÓN, Juliana de (2013) "¿Qué es la Responsabilidad Social Empresarial?", [www.softland.la/contenido/%bfque-es-la-responsabilidad-social-empresaria](http://www.softland.la/contenido/%bfque-es-la-responsabilidad-social-empresaria).
- LÚQUEZ, Petra, Sansevero, Idania, Fernández, Otilia (2010) "Educación ambiental: manifestación filantrópica de la responsabilidad social", *Omnia*, Venezuela, Maracaibo, Universidad de Zulia, Vol. 16, No. 2, 1-19.
- MARTÍ NOGUERA, Juanjo, Martí Vilar, Manuel (2010) "Estudio de variable de responsabilidad social universitaria. Los jóvenes y la educación cívica", <http://es.scribd.com/doc/49632124/Universidad-Valencia-Estudio-Variables-RSU>.
- MARTÍNEZ DE CARRASQUERO, Cynthia, Mavárez, Ramón J., Rojas, Ligibther A., carvallo, P. y Belkis (2008) "La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social", *Fronesis, Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política*, Venezuela, Maracaibo, Instituto de Filosofía del Derecho Dr. J.M. Delgado Ocando, Universidad de Zulia, Vol. 15, No. 3, 81-103.
- MERY GALLEGO, Franco (2003) "SA8000-Social Accountability. Norma universal que certifica en ética y responsabilidad social. Una mirada crítica", *Revista Universidad EAFIT*, Colombia, Medellín, Universidad EAFIT, Año/Vol. 39, No. 132, 44-56.
- MIRVIS, Philip, Googins, Bradley K. (2006) *Stages of Corporate Citizenship: A Developmental Framework-Monograph*, Boston, The Center for Corporate Citizenship at Boston College.
- OFFE, Claus (1988) *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, Madrid, Editorial Sistema.

- Organización Internacional del trabajo (OIT) (2006) "Guía de recursos sobre responsabilidad social de la empresa (RSE)", <http://www.ilo.org/public/spanish/support/lib/resource/subject/csr.htm>.
- \_\_\_\_\_ (2011) "Declaración tripartita de principios sobre las empresas multinacionales y la política social (Declaración EMN de la OIT)", [http://www.ilo.org/empent/Publications/WCMS\\_151548/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/empent/Publications/WCMS_151548/lang--es/index.htm).
- RAMA, Claudio (2008) "Nuevas modalidades del compromiso social de las Universidades: de la extensión a la proyección social", *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), II Congreso Internacional de Voluntariado Universitario: Universidades y voluntariado. Hacia una nueva agenda social en América Latina y el Caribe*, Santo Domingo, Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), 1-45.
- Parlamento Europeo (2007) "Resolución, de 13 de marzo de 2007, sobre la responsabilidad social de las empresas: una nueva asociación", <http://www.europarl.europa.eu/portal/es>.
- Red RSU-AUSJAL [Kolvenbach] (2009a) *Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL*, Córdoba, Argentina, Alejandría Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2009b) *Presentación sintetizada del Sistema de autoevaluación y gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL*, Córdoba, Argentina, Alejandría Editorial.
- REMOLINA VARGAS, Gerardo (2007) "La responsabilidad social de la universidad frente a la problemática del país", *Carta de AUSJAL*, AUSJAL, No. 25, 28-34.
- Social Accountability International (SAI) (2004) *Responsabilidad social 800. Norma SA8000*, Estados Unidos, New York, SAI.
- \_\_\_\_\_ (2006) *Norma ISO 26000: Guía sobre responsabilidad social*, Estados Unidos, New York, SAI.
- SALAZAR TELÓN, Carmen Vicenta (directora) (2011) *Política y manual de incorporación de la RSU*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.
- SACCO, Francesca (2009) "Responsabilidad, responsabilidad social y Responsabilidad Social Universitaria, perspectivas de tres conceptos", *Visión gerencial*, Año 8, No 2, 383-397, <http://www.sabeer.ula.ve/handle/123456789/30590>
- Social International Standard (SAI) (2001) *Responsabilidad social 8000 Norma SA8000*, Nueva York, SAI.
- Unión Europea (2013) [http://europa.eu/index\\_es.htm](http://europa.eu/index_es.htm).
- Universidad Internacional-Responsabilidad Social Universitaria (2013) "Responsabilidad social universitaria", <http://www.RSU.uninter.edu.mx>.
- Universidad Nacional de Colombia [2005] "Anexo B. Paso desde la Proyección Social Voluntaria hasta la Responsabilidad Social Universitaria", <http://intranet.minas.medellin.unal.edu.co/index.php?Option>.

VALLAEYS, Francois [2006] "Breve marco teórico de Responsabilidad Social Universitaria", *blog.pucp.edu.pe/index.php?Blogid=353*, *blog.pucp.edu.pe/buscador/index.php?Datobusca=Breve+marco+teorico&opcionbusqueda=5&II=1*

\_\_\_\_\_ (2006b) "La responsabilidad social de la Universidad", *Palestra, portal de asuntos públicos de la PUCP*, <http://aiesmin.unsl.edu.ar/responsabilidad.pdf>.

\_\_\_\_\_ (2007a) "Responsabilidad Social Universitaria: Propuesta para una definición madura y eficiente", México, Tecnológico de Monterrey, [http://bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2011/11/Responsabilidad\\_Social\\_Universitaria\\_Francois\\_Vallaey.pdf](http://bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2011/11/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaey.pdf)

\_\_\_\_\_ (2007b) "Formación ciudadana y universidad: gestión social del conocimiento y responsabilidad social universitaria", *Universidad ¿Empresa? Estado. Construyen región en el eje cafetero. Memoria Foro Itinerante*, Cartago, Colombia, Cámara de Comercio de Cartago, Universidad del Valle sede Cartago et al.

\_\_\_\_\_ (2007c [2009]) "Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?", [http://www.url.edu.gt/portaurl/Archivos/09/Archivos/Responsabilidad\\_Social\\_Universitaria.pdf](http://www.url.edu.gt/portaurl/Archivos/09/Archivos/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf)

\_\_\_\_\_ (2009) "La ecología de la acción: un concepto fundamental para pensar la Responsabilidad Social", [http://www.oi.cl/joomla/images/documentos/RSU/la\\_ecologia\\_de\\_la\\_accion.pdf](http://www.oi.cl/joomla/images/documentos/RSU/la_ecologia_de_la_accion.pdf).

VALLAEYS, Francois, Carrizo, Luis (2006a) "Marco teórico de Responsabilidad Social Universitaria", *Iniciativa Interamericana de capital social, Ética y desarrollo del BID*.

\_\_\_\_\_ (2006b) "Marco teórico de Responsabilidad Social Universitaria, *Red ética y desarrollo*, Banco Interamericano de Desarrollo, <http://www.ousj.org/RSU/marco.pdf>.

\_\_\_\_\_ (2006c) "Marco teórico de Responsabilidad Social Universitaria", *Mimeo-BID*.

\_\_\_\_\_ (2006d) "Hacia la construcción de indicadores de Responsabilidad Social Universitaria", [http://www.recursostic.javeriana.edu.co/multiblogs/doc/francoi\\_valleys.pdf](http://www.recursostic.javeriana.edu.co/multiblogs/doc/francoi_valleys.pdf).

VALLAEYS, Francois, Cruz, Cristina de la, Sasia, Pedro M. (2009) *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*, México, mcgraw-Hill Interamericana.

VILLAR, Javier (2008) "Responsabilidad Social Universitaria: nuevos paradigmas para una educación liberadora y humanizadora de las personas y las sociedades", *Responsabilidad*, Chile, Universidad Católica de Temuco, No. 4, 27-37.

World Business Council for Sustainable Development (WBCSD) (2012), <http://www.wbcsd.ch/home.aspx>.

## Bases filosóficas de la responsabilidad social universitaria con respecto al derecho a acceder al conocimiento

María del Rosario Guerra González

### INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos en la actualidad son tomados desde diversos puntos de vista. Los reclaman las víctimas del delito, los delincuentes y hasta los Estados los usan para justificar su intervención en otras naciones. Por lo tanto, al escribir sobre el tema se hacen necesarias algunas puntualizaciones. En una obra anterior (Guerra, 2008) el primer capítulo estuvo dedicado al tema de la verdad, porque, tanto en aquella ocasión como en ésta, se ha entendido que la dificultad profunda que impide vivir en paz dentro de una cultura de los derechos humanos, es tener el presupuesto de que existe la verdad. Quien considera que hay una verdad va tras ella, piensa que su camino es correcto, mientras las personas que usan otras rutas de pensamiento se alejan de la sabiduría y es necesario mostrarles su equivocación.

En este texto se coincide con Edgar Morin cuando propone enseñar desde el error y la ilusión (Morin, 1999: 19) y con la postura de Raimon Panikkar (2006: 38), cuando muestra cómo la idea de la existencia de una verdad, una realidad y un absoluto proporciona una norma para evaluar las culturas e impide el "diálogo dialogal" que el filósofo español propone, donde es necesario cierto desarme cultural personal. En este texto se habla de la responsabilidad social universitaria y se pone énfasis en las funciones específicas de esta institución, principalmente en el deber de permitir que mujeres y hombres accedan al conocimiento. Castells explica la importancia de saber:

¿Por qué habría de cerrar el régimen [franquista] cualquier canal de comunicación que quedara fuera de su control si la censura no hubiera sido

fundamental para la perturbación de su poder? ¿Por qué los ministerios de educación —los de entonces y los de ahora— encargan los libros de historia y, en algunos países, se aseguran de que los dioses (sólo los verdaderos) descienden sobre la clase? ¿Por qué tenían que luchar los estudiantes por el derecho a la libertad de expresión; los sindicatos por el derecho a colocar su información en las empresas (antes en el tablón de anuncios y ahora en las páginas web); las mujeres para abrir librerías de mujeres; las naciones sometidas para comunicarse en su idioma; los disidentes soviéticos para repartir literatura *Samizdat*; los afroamericanos en Estados Unidos y los pueblos colonizados de todo el mundo para poder leer? Lo que intuía, y ahora creo, es que el poder se basa en el control de la comunicación y la información, ya sea el *macropoder* del Estado y de los grupos de comunicación o el *micropoder* de todo tipo de organizaciones (Castells, 2010: 23).

El texto tiene cinco partes: en la primera se aclaran los puntos de partida; un segundo apartado presenta diferentes significados de responsabilidad en la filosofía clásica; en la tercera parte se muestra a la responsabilidad social empresarial como antecedente de la responsabilidad social universitaria; la cuarta habla de la responsabilidad social universitaria. Por último aparecen las reflexiones finales.

#### LA RESPONSABILIDAD EN LA FILOSOFÍA CLÁSICA

Existen diversidad de significados del término responsabilidad, desde aquellas concepciones que se fundamentan en un término jurídico hasta la expresión “ser responsable de todo y de todos”. El término ha sido usado originalmente en el ámbito del derecho: en materia civil como la obligación de reparar el daño; mientras que en el área penal significa la obligación de soportar el castigo. De esta disciplina el vocablo ha sido extrapolado a otras, principalmente a la ética, al extremo de ser un principio en el pensamiento de Jonas y pilar en la filosofía de Levinas.

Paul Ricoeur gusta presentar un concepto entre dos extremos semánticos, así como su concepto de justicia está entre lo legal y lo bueno, en este caso responsabilidad aparece entre imputación y retribución.

La expresión imputación indica atribuir a alguien una acción y por lo tanto hacerlo responsable de ella; la idea se acerca a un cómputo de méritos y deméritos. Quien ha definido escrupulosamente los términos es Kant:

Un hecho es una acción en la medida que se considera sometida a las leyes de la obligación, por lo tanto, también en la medida en que se considera al sujeto en ella desde la perspectiva de la libertad de su arbitrio. A través de un acto semejante se considera al agente como autor del efecto y éste, junto con la acción misma, puede imputársele, cuando se conoce previamente la ley en virtud de la cual pesa sobre ellos una obligación. Persona es el sujeto cuyas acciones son susceptibles de imputación. La personalidad moral, por tanto, no es sino la libertad de un ser racional sometido a leyes morales (Kant, 1989: 29).

Se trata de ubicar a la imputabilidad en la causalidad libre, por oposición a la causalidad natural. En palabras de Ricoeur: “la libertad constituye la *ratio essendi* de la ley y la ley la *ratio cognoscendi* de la libertad. Solamente ahora libertad e imputabilidad coinciden” (Ricoeur, 1999: 57).

Hegel da un paso más en el proceso semántico en su “visión moral del mundo” y une la obligación de actuar conforme a la ley con la obligación de reparar el daño y pagar la pena. Así se llega al otro extremo: la retribución.

En sentido clásico la responsabilidad de reparar los daños existe si se ha cometido una infracción y si el autor de la conducta pudo actuar de otra manera; pero en la actualidad se reclama responsabilidad incluso si no hay falta, con fundamento en los conceptos solidaridad, seguridad y riesgo. El concepto tradicional pone énfasis en quien comete el daño, mientras que el actual se centra en las víctimas del daño quienes reclaman la reparación. Éste es el pensamiento que está detrás de los seguros de riesgo dentro de los accidentes de trabajo, en este caso no hay falta y hay responsabilidad.

Ricoeur alerta contra un uso perverso de este desplazamiento conceptual que interesa en la vida cotidiana actual: la esfera de riesgos se extiende cada día más y esto conduce a buscar responsables, ya sean personas físicas o morales, éstas tendrán que pagar indemnizaciones. Al aumentar las posibles víctimas aumentan las acusaciones. Así se llega a una sociedad donde todo daño suele requerir indemnización, lo que significa buscar responsables.

Ante la evolución anterior Ricoeur propone otra vía moral: la prudencia preventiva para evitar el daño.

Creo que ante todo conviene poner por delante el desplazamiento que representa el cambio de *objeto* de la responsabilidad, desplazamiento que tiene su expresión en construcciones gramaticales nuevas. En el plano

jurídico declaramos al autor responsable de los *efectos* de su acción y, en aquellos casos, de los *daños* causados. En el plano moral lo juzgamos responsable de *otro hombre*, del *prójimo* (Ricoeur, 1999: 67).

Este autor presenta una transferencia del centro del problema, pasa del daño a las personas, de objetos o situaciones a sujetos —aquel que realiza la acción y aquel que la padece. Así la responsabilidad aparece asociada a la idea de fragilidad; se es responsable de aquello que se tiene bajo cuidado.

En el plano moral, de acuerdo con Levinas, se es responsable del otro, éste es objeto de preocupación. Así se llega a justificar la responsabilidad por el otro vulnerable y de aquí se avanza hacia la vulnerabilidad misma, pero ya se ha dado un paso más y se ha planteado teóricamente el problema de la vulnerabilidad futura, es el trabajo de Jonas. Ya se está ante un nuevo problema. ¿hasta dónde —en tiempo y espacio— se extiende la responsabilidad? El filósofo francés responde con un paralelo: la responsabilidad se extiende en espacio y tiempo a la misma distancia como nuestros poderes lo hagan. Esta es la postura de Jonas, por un lado están las medidas de precaución, lo que denomina “heurística del miedo” y por otro los efectos posibles, destructores de nuestra acción (Jonas, 1995). Así Jonas llega a su célebre principio de responsabilidad: “Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra” (Jonas, 1995: 40).

Ante el planteamiento de Jonas, Ricoeur realiza un importante aporte cuando presenta tres objeciones. En primer lugar está la dificultad de encontrar al responsable como autor del daño, es el caso del medio ambiente, la corrupción o la burocracia. El segundo problema consiste en establecer hasta dónde —en tiempo y espacio— van los efectos de cada acción. Una tercera dificultad radica en el hecho de ya no se sabe en qué se ha convertido la reparación, cuando no hay relación directa entre quien realiza el daño y sus víctimas.

La idea tradicional de responsabilidad moral considera que se es responsable de lo que se ha hecho, a esto se requiere agregar la responsabilidad sobre los daños futuros, por lo que se exigiría prevención. Con este fundamento, el primer problema tiene como respuesta establecer que la responsabilidad la tiene quien posee el poder de generar el daño: las personas, las organizaciones y los sistemas cuyas acciones infinitesimales

dañan. Con respecto a la segunda dificultad —hasta dónde van los efectos de la acción— Ricoeur se suscribe a la clásica solución que divide los efectos en intencionales previsibles y colaterales o adyacentes. Por un lado se pueden ignorar los efectos secundarios, pero esto conduce a una mala fe, donde se actúa sólo pensando en lo inmediato. En el extremo opuesto estaría considerar todas las consecuencias de la acción, pero esta postura haría que la responsabilidad fuera infinita.

Hegel en *Filosofía del derecho*, en la primera sección de la segunda parte, da su solución al problema, propio del carácter finito de la voluntad subjetiva. La finitud de la voluntad subjetiva radica en que no puede actuar si no es exteriorizándose, bajo la ley de la necesidad exterior, tal como aparece en el § 145: “La finitud de la voluntad subjetiva, en la aproximación al obrar, consiste en que ella, para su obrar, tiene un objeto exterior supuesto previamente con múltiples circunstancias. El acto impone en la existencia dada, un cambio y la voluntad es culpable, en tanto pone el abstracto predicado del mío, en el existir modificado” (Hegel, 2004: 118).

Los efectos de la acción escapan a la intención de quien actúa y se mezclan con la necesidad exterior y sus circunstancias. Ante esta situación, en primer lugar se querría imputar sólo la acción que proviene de la intención y dejar fuera lo no intencional, pero como la voluntad subjetiva actúa dentro de una exterioridad que tiene su estructura y necesidad, lo *mío* puede extenderse más allá. Así Hegel dice, en §147 y § 148:

Pero el derecho de la voluntad es sólo reconocer su propio acto como acción propia y sólo ser culpable de lo que ella conoce, sus presuposiciones; de aquello que de ella estaba implícito en su propósito. El acto puede ser imputado sólo como culpa de la voluntad —como el derecho del saber. (§147) Por otra parte, la acción, en tanto asentada en la existencia externa que se desenvuelve por todos sus aspectos, de acuerdo con su conexión con la necesidad exterior, tiene múltiples consecuencias. [...] Es, justamente, un derecho de la voluntad el imputar a sí solamente la primera cosa, porque ella sólo está en su propósito (Hegel, 2004: 118).

Es necesario recordar que la eticidad, en Hegel, tiene el carácter de la costumbre y de la historia.

La responsabilidad con el futuro de Jonas necesita ubicarse dentro del encuadre hegeliano. Si sólo se tienen en cuenta las consecuencias previs-

tas de la acción se está ante una conducta negligente; pero si se tienen en cuenta todas las posibles consecuencias futuras sería imposible actuar; en esta reflexión se coincide con el planteamiento de Ricoeur. Es parte de la finitud humana que exista una distancia entre las consecuencias previstas y las consecuencias ocasionadas, por lo tanto la solución es el "justo medio" enseñado por la historia. Para Ricoeur la responsabilidad consiste en mantener una justa distancia entre imputabilidad, sociabilidad y riesgo compartido.

El razonamiento anterior es el análisis occidental *eurocéntrico*, es oportuno recordar cómo Panikkar ha señalado las semejanzas y diferencias entre la forma de hacer filosofía y de buscar fundamentos en occidente y en el mundo índico. No compara dos culturas totalmente separadas –como lo sería Europa con respecto a China o grupos del centro de África– porque India fue conquistada y recibió la influencia Europea; hay diferencias, pero no incomunicación; a pesar de ello expresa:

Mientras que el esquema fundamental de la corriente dominante en la filosofía occidental desde Parménides es el binomio *to on/noein* (ser/pensar) el paradigma central de la corriente más distintiva de la filosofía índica es la tríada *Brahman/abda/jñâna* (Brahman, palabra, conocimiento). En el primer esquema el pensar nos devela el Ser. Las leyes del pensar son las leyes del Ser. El Ser seguirá regularidades matemáticas, si es pensado correctamente, y la naturaleza obedecerá lo que la razón ha calculado científicamente. La categoría principal es la verdad. Y la verdad es una cierta adecuación entre el pensar y el Ser (Panikkar, 1997: 76).

Aquí radica la importancia del tema: cada hombre y cada mujer tienen derecho a acceder al conocimiento, la universidad es responsable de acercárselo.

Una vez que ya se ha señalado la postura epistémica es conveniente indicar qué se entiende por responsabilidad social (RS): es el compromiso de individuos o grupos por acciones u omisiones que generen un impacto directo en la sociedad; puede tenerla una persona, una organización, el gobierno o la empresa privada. Estas conductas son valoradas de manera positiva o de forma negativa por la comunidad.

En la caracterización anterior aparece el adjetivo "directo" con respecto al impacto, porque si bien toda acción a largo plazo produce consecuen-

cias, en este caso sólo interesa la conducta si el efecto es en el momento relativamente próximo, aunque no se pueden establecer límites precisos porque algunas situaciones se captan por acumulación, así sucede con los beneficios o perjuicios al ambiente.

#### LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL COMO ANTECEDENTE DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

En los sistemas políticos actuales continúan medidas económicas de mercado con una importante función para el sector empresarial, al instrumentarse esquemas de privatización y liberalización económica, al celebrarse acuerdos multilaterales sobre servicios, propiedad intelectual y comunicaciones y al firmarse tratados sobre garantías y protección a la inversión extranjera, de esta manera se aleja la jurisdicción nacional como orden único.

Frente a esta situación el mundo empresarial tiene su responsabilidad en contribuir a establecer una calidad de vida digna de la condición de persona, aunque no sea el único sobre el que recae el compromiso.

El "humanismo empresarial" es una respuesta a la situación, esta corriente plantea la responsabilidad de la empresa con respecto al desarrollo humano. Los países desarrollados comienzan el tercer milenio con condiciones de bienestar generalizadas, superiores a las que tenían hace treinta años, pero la calidad de vida requiere algo distinto del simple crecimiento, la situación personal se ha deteriorado.

Los países pobres están dispuestos a sacrificar lo que añoran los países desarrollados por disfrutar del crecimiento mecanicista. La producción requiere cada día menos personas que las hoy ocupadas. La generación de desechos aumenta. Los hombres encuentran dificultades para relacionarse. Por ello la situación presente es vista como un desafío que supera a los retos tradicionales, se requieren profundas transformaciones estructurales en los actuales esquemas como consecuencia de la proximidad de sus límites.

La empresa no es ajena al perfeccionamiento humano, y de la sociedad, mediante la creación y distribución de bienes y servicios mediante la necesaria obtención de dividendos. Se trata de una acción en la que la economía y la ética se complementan, la segunda muestra los fines del hombre que aquella toma en cuenta en su planteamiento estratégico. Para Amartya Sen

la responsabilidad de la empresa es amplia, incluye: 1) el fomento de la productividad y eficiencia económica, 2) el desarrollo de la cooperación en el mercado y de la confianza, 3) la prevención de la corrupción y de las irregularidades, 4) la protección del medio ambiente y la sostenibilidad, 5) el fortalecimiento de los derechos humanos junto con el intento de eliminar la pobreza, e incluso 6) la prevención contra el crimen y la violencia apoyados institucionalmente (Sen, 2003: 40).

En el trabajo empresarial la dignidad de cada persona suele quedar pospuesta al considerar a cada hombre teniendo en cuenta sólo su lugar laboral. Unos suministran el dinero (accionistas), otros la materia prima y servicios especiales (proveedores), otros trabajo (empleados), otros consumen (clientes). Es fácil olvidar a la persona dentro de este esquema funcionalista.

La responsabilidad social empresarial (RSE) incluye la vida cotidiana de quienes están en relación con la organización y esto es transferible a la responsabilidad social universitaria (RSU) dentro del llamado "impacto organizacional".

La vida en el trabajo está en relación con una existencia funcional, con cumplir un rol. En la mayoría de los casos la función no ha sido creada por la persona que la desempeña pero debe cumplirla de una determinada manera. Esto incluye desde la vestimenta hasta el vocabulario que se usa para dirigirse a compañeros, inferiores o superiores. La personalidad se va modificando con las pautas de la función que se desempeña. La relación "función-personalidad" es recíproca. El individuo emplea parte de su vida en cumplir con esa función, ésta lo conforma; simultáneamente él la cumple a su manera, por lo que va modificando la función.

Las personas singulares y concretas que están relacionadas con la empresa son prioritarias frente al capital, los beneficios o el engranaje administrativo. En este punto interesa considerar al consumidor como persona. El esfuerzo del trabajo empresarial va dirigido al cliente, por su carácter personal no pueden ser considerados medio para la obtención de utilidades. Una persona puede establecer con otra una relación comercial en la que ambas se benefician, no es válido que solamente una obtenga provecho y que la otra sea utilizada como instrumento. Por ello surgen las éticas aplicadas, así lo entiende Adela Cortina cuando dice:

Por una parte, profesionales, ciudadanos y gobiernos exigen un mayor nivel ético en las distintas esferas sociales y sobre todo la institucionaliza-

ción de ese nivel en comités, comisiones, *guidelines* y documentos bien perfilados, de suerte que es la realidad social misma la que exige a la filosofía moral comprometerse con la vida corriente. [...] Hasta el punto de que puede decirse que las éticas aplicadas son ya una realidad social irreversible en los distintos países, y que dan cuerpo al sueño hegeliano de encarnar la moralidad de las instituciones (Cortina, 2010: 41-42).

Dada la importancia que han adquirido los medios de comunicación dentro de la vida cotidiana, la publicidad que realiza la empresa es factor que influye en la calidad de vida de los consumidores, por ello hay profunda RS en esta área. Algunas situaciones que se oponen a una calidad de vida digna de personas son el mal manejo de la imagen femenina, el empleo de estereotipos –aspecto físico, raza, ocupaciones– la incitación al consumismo, la manipulación de los deseos de niños y adolescentes y a través de éstos, ejercer influencia sobre la familia entera.

Por ello es parte de la RSE desarrollar su capacidad técnica, orientar las políticas económicas de la empresa para contribuir al bienestar material y social, crear condiciones para el bien común.

Parte de las metas morales de la empresa es promover puestos de trabajo, incrementar la riqueza, distribuir los beneficios y ofrecer bienes y servicios de calidad.

Una de las tragedias de la población mexicana con menos recursos es la migración hacia Estados Unidos, básicamente ilegal. El resultado afecta fuertemente la calidad de vida porque, si bien permite mayores ingresos, crea multitud de dificultades como: amenaza a la seguridad física del migrante, separación de la familia, conflicto de identidad, disminución de la autoestima y dignidad de la persona al sentirse un objeto de trabajo en parte indeseado y en parte necesario. En responsabilidad social empresarial crear fuentes de trabajo para detener esta migración realizada por necesidad, no por deseo de cambiar de cultura.

Tres principios son rectores de la RSE: solidaridad, subsidiaridad y bien común. Solidaridad significa colaboración recíproca entre todos los sectores de la sociedad. El principio de subsidiaridad por parte del gobierno implica no asumir roles que le corresponden a la sociedad civil. El bien común es, en primer lugar, la ayuda dada a cada hombre individual a través de la sociedad. Pero el aspecto anterior es sólo una cara del fenómeno, cada hombre necesita de los otros y simultáneamente tiene una tarea por reali-

zar, he aquí la otra cara. Una sociedad que cubriera todas las necesidades, automáticamente crearía una carencia: no estaría satisfecha la necesidad de luchar, de inventar, de arriesgar hacia la novedad, reto inserto también en la condición humana. En este segundo sentido, el bien común hace posible el cumplimiento responsable de tareas vitales. La manera cómo se va a instrumentar el cumplimiento de estos dos fines implícitos en el bien común –ayuda social y realización personal– depende de las condiciones históricas del grupo, es decisión de los miembros de la comunidad social, consiste en obtener seguridad social, lograr orden en la diversidad, dentro de un ambiente de paz. Ésta es la “utopía realizable”, faro orientador de la RSE, aunque en la realidad las empresas tengan olvidadas estas ideas, pero conceptualmente han sido antecedentes de la RSU.

Dentro de la sociedad hay fines ligados al desarrollo psicológico, espiritual, moral, religioso, cultural y económico de las personas. En el cumplimiento de tales fines no interviene solamente el Estado, sino también la familia y las diversas comunidades: profesionales, religiosas, de vecinos, nacional, de naciones, junto a instituciones educativas que hacen su parte.

El bien común no es la suma de los bienes individuales alcanzados por los miembros de una sociedad, a la inversa, el bien común es el que hace posible el bien individual, es una nueva realidad, posee una existencia *supraindividual* similar a la sociedad.

El enfoque anterior es una argumentación fundada en la ética; existe otra visión que llega a la misma conclusión pero por motivos distintos. Se toma en cuenta la experiencia de las empresas y se concluye que aquellas que cuidaron a los clientes y a sus miembros son exitosas, la rentabilidad aparece como una consecuencia natural. El orden de ocupación sería inverso a la forma de trabajo de quienes sólo buscan la ganancia económica: primero habría que buscar el bienestar humano y de ahí saldría la productividad. Lo manejan como la manifestación de las mismas leyes psicológicas observadas en la búsqueda de otras metas: cuanto más se insiste en ellas más lejos están.

Resumiendo, se pueden apreciar dos vertientes: aquella que originalmente está pensando en la dignidad de las personas que directa o indirectamente participan de la actividad empresarial y la otra postura que toma estos principios para no ver comprometida su productividad. Usando el vocabulario de Habermas, una conducta toma en cuenta a la perso-

na por una *actitud racional comunicativa*, por respeto al otro y la segunda conducta también respeta la vida de los hombres, le preocupa la vida de trabajadores y consumidores por una *actitud racional estratégica*, porque le conviene.

Las organizaciones son altamente responsables de la calidad de vida de la población. México es un país heterogéneo en estilos de vida incluyendo los llamados “usos y costumbres” que tienen su origen en situaciones étnicas. La globalización ha aumentado las diferencias en todo el mundo, en México la situación se ha agudizado.

En una totalidad de alrededor de 117 millones de habitantes 13 mexicanos están incluidos en la lista de personas con fortunas superiores a los mil millones de dólares, mientras 40 millones viven por debajo de las líneas de pobreza, entre ellos 10 millones de indígenas. El problema básico es la distribución del ingreso. Cambiar la situación depende del poder político, del poder económico y de las instituciones de educación.

Los actores políticos han perdido fuerza en todo el mundo, el poder económico de las empresas transnacionales es cada día más poderoso. Los representantes de la voluntad popular, sede original de la soberanía política, necesitan tomar decisiones fuera de los condicionamientos impuestos por las directivas empresariales. Una crisis económica en una parte del mundo repercute en el resto alterando el ingreso de millones y como consecuencia modificando su calidad de vida. Por lo tanto, los actores económicos son altamente responsables en el presente, los administradores de la empresa privada necesitan reflexionar sobre su lugar en el desarrollo, éste aspecto de la RSE también es parte de la RSU.

Las estrategias para lograr lo propuesto necesitan atender básicamente a: seguridad física, ambiente de trabajo, salarios, seguros médicos, seguros de desempleo, capacitación, tiempo libre, posibilidad de ascenso, participación en la dirección, información y control, acceso a la propiedad de la empresa y protección económica y ocupacional una vez obtenida la jubilación.

La responsabilidad del administrador de empresas para con los consumidores puede resumirse en ofrecer bienes y servicios que satisfagan auténticas necesidades y hacerlo con lo que hoy se ha llamado “calidad”, señalada en la rotulación y en la publicidad, a un precio que sea ventajoso para la empresa y para el cliente. Los consumidores también son un fin en

sí mismos, no meros instrumentos para obtener los objetivos económicos empresariales.

Dentro de la globalización sólo las empresas mexicanas económicamente más fuertes tienen posibilidades de competir y esto necesita ser modificado, hay responsabilidad para con la pequeña empresa.

México ha firmado tratados comerciales. Los viejos socios comerciales son más poderosos que la mayoría de las empresas mexicanas, la competencia es difícil. La triste ventaja que ofrece México a los mercados internacionales es la mano de obra barata. El poder político, las universidades y la sociedad civil necesitan ofrecer otras alternativas a las empresas para que sean competitivas a través de aspectos diferentes a la "mano de obra barata", fortalecer la productividad y el desarrollo personal.

Para permitir una calidad de vida digna la empresa debe, en primer lugar, sobrevivir, y hacerlo no dependiendo totalmente del exterior, por ello se necesitan empresas que tengan a su cargo la mayor parte del proceso manufacturero y no solamente la maquila o *cuasimaquila*. Este punto también llega a la responsabilidad social universitaria, con la formación en liderazgo y competitividad.

La empresa puede colaborar con el bien común a través de los bienes y servicios que produce, creando oportunidades laborales, conservando los recursos naturales, apoyando de esta manera al desarrollo y sin extralimitarse, no tiene competencia para indicar cómo deber ser la educación, atribución que han pretendido darse las organizaciones de directivos empresariales.

Existe otra posibilidad de fundamentar la responsabilidad social, presentar al hombre como un ser de infinitas posibilidades, capaz de los peores horrores y de la identificación con el otro y este último lo hace sentirse responsable.

Así lo entiende Hans Kung, cuando dice:

¿Qué es por tanto lo que debe tener primacía? No es la economía ni tampoco la política, sino la dignidad del ser humano, intocable, que debe preservarse a toda costa; sus derechos y obligaciones fundamentales y, en consecuencia, la ética, tal como se formula en relación con la economía y con la ética económica. Lo que en la práctica significa:

—que las "imposiciones objetivas" deben ser objeto de indagación;

—que las "leyes propias", como mecanismos del mercado perfectamente alterables, deben corregirse cuando sea necesario, con medios políticos, a saber: mediante la reforma de las condiciones macro.

—que debe ponerse freno a la "fuerza normativa de lo fáctico" mediante medidas institucionales del control del poder de las grandes empresas [...] deben considerarse expresamente, asimismo, más allá de todo lo nacional, las *dimensiones globales* de una economía de mercado social y ecológica que aún está por crear (Kung, 2006: 27-28).

Para ofrecer al exterior algo más que mano de obra barata, se requiere una profunda capacitación que por la complejidad que exige desborda el concepto, ya que llegaría a una profunda *educación* entre los participantes en la empresa. Se necesita transformación interior y cambio exterior en productividad. Educar no es adiestrar, ni capacitar a través de cursos motivacionales. Aquí se conecta la RSE con la RSU. Es oportuno volver a leer el "Informe Delors", reporte entregado a la UNESCO para sugerir las modificaciones a realizar en materia educativa en el siglo XXI. Allí se expresa de manera inequívoca la finalidad de la educación. La Comisión ha dicho: "La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esta finalidad va más allá que todas las demás. Su realización, larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo visible más justo" (Delors, 1996: 14-15). Se trata de desarrollar aptitudes, este concepto no está de acuerdo con la idea de educación como "capacitación para desempeñar alguna actividad", noción manejada en el ambiente empresarial donde se pide que las instituciones educativas capaciten eficazmente a sus egresados para desempeñarse en el mercado laboral. La RSU tiene un impacto cognitivo propio, más importante que permitir líderes empresariales. La RSE interesa, es antecedente, pero no es idéntica a la RSU.

#### DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Ante la demanda respecto al rol que las universidades han de jugar en la configuración de sociedades con mayor presencia ética, surge el concepto RS,

idea que pretende ser el referente teórico que guíe la acción de las organizaciones y, de manera específica, conduzca a la RSU.

François Vallaey toma el término y entiende a la RSE como un “conjunto de prácticas de la organización que forman parte de su estrategia corporativa, y que tienen como fin evitar daños y/o producir beneficios para todas las partes interesadas en la actividad de la empresa, siguiendo fines racionales que deben redondear en un beneficio tanto para la organización como para la sociedad” (Vallaey, 2008a).

La idea de responsabilidad ante la sociedad puede comprenderse como una “toma de conciencia por parte del sujeto de los impactos de sus acciones, tanto los directos como los indirectos, y la búsqueda de una gestión adecuada de dichos impactos para el bien de la sociedad en su conjunto” (Primera Convocatoria del Programa de Apoyo a Iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria, 2008).

Pero no sólo interesa que ese “perfeccionamiento humano” e impactos para el bien se piensen hacia el exterior de la empresa, antes que esto necesita incorporarse la idea con punto de partida en los colaboradores internos, así razona Hernández Baqueiro cuando dice:

El precedente ético, la presencia de ideales y de buena voluntad es constante en el surgimiento de todas las organizaciones, tanto de las que sobreviven como las que decaen y desaparecen. La diferencia entre ambas tiene que estar en otro lugar. Una cierta capacidad de establecer colaboraciones entre sus integrantes con formas organizadas y exitosas respecto de las necesidades y el entorno nos parece que es uno de los factores diferenciales (Hernández, 2007: 68).

De las reflexiones anteriores se pueden extraer características para delimitar una responsabilidad social en las universidades. En primer lugar la RS surge cuando una organización despliega una “toma de conciencia compleja y holista” de sí misma y su impacto en el entorno; lo que presupone el avance de una posición egocéntrica, instrumental y reductora, a una conciencia organizacional integrada que involucra a personas y ecosistemas; en segundo término esa toma de conciencia se vincula a preocupaciones éticas y de interés en hacer lo correcto. La ética emerge no como limitante, sino como impulso para su provecho y en tanto modalidad de funcionamiento; en tercer lugar el accionar de la organización se ve como

“un todo complejo regulado” que responde a exigencias y necesidades de los afectados y finalmente, definir lo que es “bueno” hacer o no, dependerá del diálogo y negociación entre interesados y afectados por los servicios de la organización; incluso podría ser posible prever afectaciones futuras, por ejemplo a las generaciones próximas (Vallaey, 2008a).

Las ideas anteriores, también de Vallaey, pueden ser objeto de análisis, porque incluir en la discusión a todos los afectados puede ser una “idea regulativa” como la estrella polar kantiana, más que una guía práctica.

Es deseable evitar una actitud que tienda a la utopía, y sólo ubicar conceptos aplicables, por ello, la responsabilidad social universitaria

es una política de mejora continua de la universidad hacia el cumplimiento efectivo de su misión social mediante cuatro procesos: *Gestión ética y ambiental* de la institución; *Formación* de ciudadanos conscientes y solidarios; *Producción y Difusión* de conocimientos socialmente pertinentes; *Participación social* en promoción de un desarrollo más equitativo y sostenible. Las estrategias específicas socialmente responsables para lograr esta mejora son: 1) la participación integrada de los grupos de interés internos y externos en el cometido de la universidad; 2) la articulación de los planes de estudios, la investigación, la extensión y los métodos de enseñanza con la solución de los problemas de la sociedad; 3) el *autodiagnóstico* regular de la institución con herramientas apropiadas de medición para la rendición de cuentas hacia los grupos de interés (Vallaey, 2008b).

Es necesario agregar a los términos anteriores, dentro de la producción y la difusión de conocimientos, la cuestión epistémica con sus implicaciones teóricas y aplicables, como las líneas de investigación y enfoques interdisciplinarios y *transdisciplinarios*. Es necesario recalcar que la investigación básica es responsabilidad ineludible de la universidad, asimismo la docencia y la extensión. La búsqueda de la verdad, no encontrar conocimientos, es tarea esencial de la universidad, por lo tanto constituye su primera responsabilidad tener esto presente a cada paso. La rendición de cuentas, la llamada transparencia es imprescindible, pero no es suficiente, se le puede reclamar a toda organización, pero a la universidad, además, debe exigírsele una tarea teórica de investigación básica.

Existen diferentes propuestas para incorporar la responsabilidad social dentro de la universidad: la presentada por François Vallaey, la acordada por la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús

en América Latina (AUSJAL) y en Chile, el proyecto Universidad Construye País.

François Vallaey ubica cuatro impactos universitarios: organizacional, educativo, cognitivo y social.

El impacto organizacional existe porque la universidad, como cualquier organización, tiene un impacto laboral sobre el personal administrativo, los docentes, e incluso con los estudiantes, y también hay repercusiones ambientales causadas por desechos, deforestación y empleo de transporte institucional, como cualquier institución.

El impacto social es posible gracias a la extensión, la transferencia y la protección social. La universidad puede (o no) promover el progreso, crear capital social, vincular a los estudiantes con la realidad exterior y hacer accesible el conocimiento a todos.

El impacto educativo aparece a través de las funciones sustantivas de la universidad.

Es la institución que influye en la formación de las nuevas generaciones, mostrándoles una escala de valores, una manera de interpretar la realidad y de incorporarse a ella.

Vallaey señala cómo los valores de cada ética profesional son transmitidos desde la universidad. También la organización de la enseñanza guía en la formación de estudiantes socialmente responsables. El mismo autor expresa:

La universidad orienta la producción del conocimiento, influye en la definición de lo que se llama socialmente verdad, ciencia, racionalidad, legitimidad, utilidad, enseñanza, etcétera. Incentiva (o no) la fragmentación y separación de los saberes al delimitar los ámbitos de cada especialidad o carrera. Articula la relación entre *tecnociencia* y sociedad, posibilitando (o no) el control y la apropiación social del conocimiento. Influye sobre la definición y selección de los problemas de la agenda científica. La universidad responsable se pregunta por el tipo de conocimientos que produce, por su pertinencia social y por sus destinatarios (Vallaey, 2008: 12).

La universidad ha privilegiado unas formas de saber, ha pospuesto otras, y a algunas las ha excluido. Así, el saber tradicional de los pueblos, en el tratamiento de las enfermedades, no se estudiaba en aulas universitarias. Es reciente la incorporación de estos estudios en antropología. Se

los trataba desde un punto de vista histórico, pero no para aliviar o curar a los enfermos del presente.

Veamos otro criterio. La Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) está integrada por 31 universidades distribuidas en 15 países. Para ella la responsabilidad social universitaria es:

La habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender a los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable (AUSJAL, 2008).

La AUSJAL emplea cinco indicadores: formación de estudiantes, generación y difusión del conocimiento, programas y proyectos de vinculación con la sociedad, gestión universitaria y gestión ambiental.

Los indicadores relativos a la formación de los estudiantes (impacto educativo) son: integración de la RSU en el currículo, experiencia vivencial de incorporación a la realidad social, reflexión o análisis crítico sobre el acercamiento y perfil del egresado.

Los indicadores relativos a la generación y difusión del conocimiento (impacto cognitivo y epistemológico) son: presencia en la agenda de investigación del tema desarrollo sustentable y equitativo, respeto de principios éticos en la definición metodológica, interrelación de distintos tipos de conocimientos, difusión de los resultados de proyectos e incidencia en la definición de la agenda pública.

Los indicadores relativos a los programas y proyectos de vinculación con la sociedad (impacto social) son: proyectos y programas vinculados con la sociedad que favorezcan en términos equitativos sustentables, interacción con otros actores sociales, aprendizaje que permite mejorar las prácticas de diversos sectores sociales, interacción de diversas perspectivas disciplinarias y recursos asignados.

Los indicadores relativos a la gestión universitaria (impacto organizacional) son: clima organizacional, desarrollo del talento humano, relación con proveedores, integración de la diversidad económica, cultural, religio-

sa, de género, de capacidades especiales, comunicación responsable, cultura de transparencia y mejora continua.

Los indicadores relativos a la gestión ambiental de la universidad (impacto ambiental) son: uso y manejo de recursos ambientales, cultura y educación ambiental<sup>1</sup>.

En Chile el proyecto "Universidad Construye País" realizó la "Encuesta acerca de la percepción de la responsabilidad social en las universidades chilenas" donde se toman en cuenta 11 aspectos agrupados en dos áreas: "principios y valores de la vida universitaria relacionados con la vida en sociedad" y "principios y valores de la universidad"<sup>2</sup>.

Los valores relacionados con la vida social son: 1) dignidad de la persona, 2) libertad, 3) ciudadanía, participación y democracia, 4) sociabilidad y solidaridad, 5) bien común y equidad, 6) medio ambiente y desarrollo sostenible, 7) aceptación y aprecio de la diversidad.

Los valores de la universidad son: 1) compromiso con la verdad, 2) integridad, 3) excelencia y 4) interdependencia e interdisciplinariedad. Como puede observarse falta la *transdisciplinariedad*.

La universidad tiene la responsabilidad de divulgar la investigación, porque en la actualidad el hacer científico provoca consecuencias en todo lo que existe, no sólo en los seres vivos, también en el estado del planeta, por ello la responsabilidad de quien desarrolla esta actividad es muy amplia. En una sociedad democrática sobre el ciudadano recae el deber de tomar decisiones. Aunque no sea directamente, cada ciudadano a través de organizaciones civiles, debería tener opciones para dar respuesta a preguntas como ¿cuáles serán las líneas prioritarias de investigación?, ¿se han evaluado los riesgos de determinadas investigaciones?, ¿se ha evaluado el cumplimiento de los objetivos?, ¿qué consecuencias a largo plazo traerá la aplicación de una determinada investigación? Para que la población tenga voz en estos temas necesita estar informada y para ello el investigador

<sup>1</sup>Un análisis extenso de los indicadores se encuentre en [http://www.ausjal.org/tl\\_files/ausjal/images/contenido/CARTA%20AUSJAL/Cartas%20AUSJAL%20PDF/AF%20AUSJAL%2034\\_VOL1.pdf](http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/CARTA%20AUSJAL/Cartas%20AUSJAL%20PDF/AF%20AUSJAL%2034_VOL1.pdf) y las acciones realizadas hasta 2011 en [http://www.up.edu.pe/responsabilidad\\_social/SiteAssets/Lists/Anuncios/EditForm/Informe%20Final%20del%20Proceso%20de%20Autoevaluaci%C3%B3n%20de%20la%20RSU%20AUSJAL.pdf](http://www.up.edu.pe/responsabilidad_social/SiteAssets/Lists/Anuncios/EditForm/Informe%20Final%20del%20Proceso%20de%20Autoevaluaci%C3%B3n%20de%20la%20RSU%20AUSJAL.pdf)

<sup>2</sup>La experiencia vivida en Chile aparece en Universidad Construye País, "Responsabilidad social universitaria. Una manera de ser universidad. Teoría y práctica de la experiencia chilena, Valparaíso", [www.cned.cl/public/secciones/SeccionRevistaCalidad/.../cse\\_articulo917.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionRevistaCalidad/.../cse_articulo917.pdf)

debe estar cerca. La situación se torna más grave si se piensa que hay un importante desequilibrio entre las necesidades culturales de la población y la educación científica recibida, la formación básica es insuficiente. Una sociedad con más conocimiento será más libre y responsable, tal como lo demostró Dewey en *Democracia y educación* (2004).

La divulgación de la ciencia es imprescindible no sólo para ayudar a solucionar problemas prácticos, como el hambre y la enfermedad, sino también para colaborar en dar respuesta a preguntas sobre los orígenes de la especie, la vida, el planeta y sobre el futuro de los mismos.

Frente a la situación del presente Heredia Bayona y Gómez Romero<sup>3</sup> definen un nuevo *ethos* del científico del siglo XXI como un modo o forma de vida, de acción y de participación en la sociedad. Manifiestan cómo la actividad científica parte de una actitud —entender que el mundo que nos rodea es inteligible y que puede llegar a conocerse con un método que es ajeno a corrientes ideológicas, revoluciones industriales y sociales, tendencias y modas artísticas— mientras la misma ciencia nos recuerda que no hay ninguna verdad absolutamente establecida, tema de reflexión de este texto. El poder descubridor que cada hombre posee, su curiosidad innata, es el puente entre el científico y la sociedad.

La labor del universitario necesita estar conectada con la solución de problemas vividos por la sociedad. Por ejemplo, ante la crisis del 2009, arrastrada varios años antes y después de esa fecha, Joseph Stiglitz, nobel de Economía, presenta cómo la creatividad intelectual es requerida:

La economía profesional ha desarrollado un enfoque sistemático *de la teoría de la acción estatal por los fallos del mercado*, que intenta identificar por qué los mercados pueden no funcionar bien y por qué la acción colectiva es necesaria. En el plano internacional, la teoría identifica por qué los Estados individuales pueden no servir al bienestar económico global, y cómo la acción colectiva global, la acción concertada de las administraciones en un trabajo conjunto, a menudo mediante instituciones internacionales, puede mejorar las cosas. El desarrollo de una visión intelectual coherente de política internacional para una agencia internacional como el FMI exige

<sup>3</sup>Antonio Heredia Bayona, Departamento de Bioquímica y Biología Molecular de la Universidad de Málaga, y Pedro Gómez Romero, Instituto de Ciencia de Materiales de Barcelona, firmaron el texto "El *ethos* del científico del siglo XXI: carta abierta por un compromiso de participación de la ciencia en la sociedad", publicada en *El País*, 8 de mayo de 2002, p. 40.

así la identificación de casos relevantes en los que los mercados pueden no funcionar, y el análisis de cómo políticas concretas pueden evitar o minimizar los daños provocados por dichos fallos. Debería ir más allá, demostrar cómo las intervenciones específicas son la mejor forma de atacar los fallos del mercado, afrontar los problemas antes de que ocurran y remediarlos cuando surjan (Stiglitz, 2013: 345-346).

Este tipo de investigación, desde la universidad, contribuye a evitar males porque no sirve a intereses particulares.

En la mayoría de los casos la actividad científica es sostenida económicamente con recursos públicos, por lo tanto, el profesional debe rendir cuentas de su actividad a la sociedad, lo que no significa solamente presentar un informe de gastos sino, además, divulgar el conocimiento que ha adquirido, mantener el rigor dentro de la sencillez. Los centros de divulgación —museos de la ciencia, planetarios, clubes—, los medios de comunicación y las escuelas esperan.

¿Todos los científicos deben divulgar? Por regla general, sí; pero como en todo lo humano, la conformación de la personalidad individual puede ser especialísima y pueden existir mentalidades completamente alejadas del hacer de la mayoría, cuyos intentos de acercamiento a la población con mínima instrucción serían un fracaso. La divulgación se presenta como responsabilidad y no siempre se puede cumplir con todas las responsabilidades, es una cuestión individual. Si bien todos los investigadores no tienen por qué dedicarse personalmente a la divulgación, sí pueden vincularse con los profesionales que se dedican a hacerlo en revistas, periódicos, radio o televisión o con otros científicos centrados en estas actividades.

También es parte de la RSU, para hacer que el derecho de la población de acceder al conocimiento sea efectivo, participar en política cuando está en discusión un tema al que se dedica. El debate político necesita ser informado, la universidad tiene aquí su lugar. Ejemplo de esta actitud son los aportes que han dado, por ejemplo, los especialistas en medio ambiente, especialmente la agencia de la ONU de Cambio Climático, trabajos previos que han sido necesarios para lograr la firma del Tratado de Kyoto.

El presente y el futuro tienen grandes problemas como enfermedades endémicas, modificación genética de plantas y animales, escasez o contaminación del agua, entre otros.

Para solucionarlos se necesitan políticos de buena fe que tomen las decisiones adecuadas y administradores que quieran ejecutarlas, pero detrás de estas voluntades se necesita la información que tiene el científico en su trabajo universitario. Probablemente más valiosa que su información sea su actitud de pensar en el futuro, en las consecuencias, cualidad propia del espíritu científico.

Además, el presente es la era de la comunicación, tal como lo explica Castell:

Ahora ya tengo los hilos que componen el tejido de la comunicación en la era digital global. Las tecnologías de la información y comunicación basadas en la microelectrónica permiten la combinación de todos los tipos de comunicación de masas en un hipertexto digital, global, multimodal y multicanal. La capacidad interactiva del nuevo sistema de comunicación da paso a una nueva forma de comunicación, la *autocomunicación* de masas que multiplica y diversifica los puntos de entrada en el proceso de comunicación. De ahí la autonomía sin precedentes de los sujetos comunicadores para comunicarse en sentido amplio. No obstante, este potencial para la autonomía está modelado, controlado y cercenado por la creciente concentración e interrelación de las corporaciones de medios y de operadores de redes en todo el mundo (Castells, 2010: 187-188).

Las empresas y los gobiernos presentan datos sesgados, benefician sus intereses, la universidad necesita oírse desde un punto de vista neutral.

Otro lugar donde el investigador necesita hablar es en las escuelas. Allí con demasiada frecuencia se da todo por resuelto, ya existe una visión científica de lo real y parecería que los numerosos intersticios no son atendidos. Si el científico se acerca a contar su hacer, las dudas y el método empleado, la rutina de repetir información sería sustituida por la pasión de buscar acercarse a la verdad.

Para lograr la comunicación con el gran público hay que eliminar lo oscuro del saber científico: a lo codificado, descodificarlo, simplificarlo manteniendo su esencia, presentarlo con el esfuerzo que significó obtenerlo y con la humana alegría frente al éxito.

Los alumnos usualmente tienen un concepto de *ciencia* que puede ser calificado como *positivista* por la identificación que realizan entre *conocimiento verdadero* y *conocimiento demostrado científicamente*. Al presentar el

carácter *autocorregible*, propio del saber científico, surge el conflicto. El alumno se resiste a aceptar que las verdades científicas que conoce no fueron defendidas por la ciencia siglos antes y que es altamente probable que sean modificadas por el saber científico posterior. Es una actitud *dogmática*, se cree en la afirmación científica sin reflexionar, sin dudar, absolutizándola, sin pensar en los postulados y axiomas que están detrás. En la expresión "La afirmación científica es verdadera porque es científica", no se va más allá, no se ve la "petición de principio".

Toda América ha estado involucrada en una actitud positivista, ya es momento oportuno de analizar lo peligrosa que es esa conducta para el desarrollo del mismo pensamiento lógico científico. Los libros y revistas de divulgación recibidos con una postura dogmática sirven para poco, se ven como "lo nuevo" en lo que hay que creer.

El grupo social se vale de las instituciones educativas, éstas transmiten los resultados del conocimiento científico, sólo los resultados. ¿Qué imagen del mundo le queda al hombre?

—Aquella que sus maestros y medios de comunicación le han mostrado.

Se enseña que el mundo *es así*, no aparece el conocimiento como *interpretación*, como una forma de entender lo real. El profesor y el texto exponen con tal seguridad un conjunto de contenidos científicos que el alumno piensa equivocadamente que este saber tiene áreas sobre las que falta investigación, pero aquellas verdades ya demostradas no están sujetas a la duda, jamás los científicos se contradicen entre ellos, la imagen es totalmente objetiva.

La misma ciencia ha mostrado la no objetividad de su saber, pero esta idea es pospuesta, porque hay temor a quitarle a la ciencia su reinado. La universidad tiene la responsabilidad de transmitir un saber crítico, *autocorregible*.

No sólo la ciencia puede construir un mundo donde vivir sea más fácil, también el arte tiene su misión. En 2009 y 2010 diversas instituciones españolas y francesas organizaron la exposición de arte contemporáneo "Libertad. Igualdad. Fraternidad" para conmemorar el Bicentenario de la Guerra de la Independencia española.

¿Cómo fue posible vencer los nacionalismos y no presentar a la historia con víctimas y héroes ante canallas invasores?

Soledad López lo explica:

A la vez, y en otro sentido, los conceptos que inspiraron la Revolución Francesa de 1789 y que con el tiempo se convertirían en la divisa nacional de Francia. LIBERTAD IGUALDAD FRATERNIDAD, siguen siendo, todavía hoy, la expresión de un ideal político, moral y humano. Un ideal aún no alcanzado en su sentido más pleno.

Con estas ideas previas, y buscando superponer a la lógica militar la voluntad de diálogo entre los pueblos, se plantea la propuesta, en el marco de lo que sería una hipótesis imaginaria de "invasión" cultural de Francia por España. Dos siglos después de los sucesos militares de 1808, establecemos un diálogo entre nuestras respectivas naciones a través del arte, uno de los ámbitos de más intenso enriquecimiento humano. Se contrasta así, a un lado y otro de los Pirineos, la fuerza y vigor de un lema que, siendo francés, es, al mismo tiempo, universal: LIBERTAD IGUALDAD FRATERNIDAD (López, 2010: 12).

La universidad tiene amplias posibilidades de usar el arte para cerrar heridas que los profesores de historia abren cada año, en cada curso que guían.

## REFLEXIÓN FINAL

Una vez presentadas las posturas filosóficas donde aparece el origen de la responsabilidad y sus límites es posible concluir con la siguiente idea sobre el tema: se es responsable porque se ha recibido en diferentes áreas (lugar socio-económico, conocimientos, posibilidades físicas), la carga está en proporción al poder que se puede ejercer, tiene límites en la propia finitud, es en parte socialmente exigible, mientras la profundidad con que se la ejerza es elección personal de vida.

Como pudo observarse los fundamentos de la RS son diversos, varían de acuerdo con quién tenga la obligación —empresa, sociedad en general, particulares— y con la corriente filosófica a la que se pertenezca.

En todos los casos citados el principio de la dignidad humana es importante, pero su relevancia es diferente en cada corriente; las teorías dedicadas a bioética actualmente han hecho estudios muy completos sobre esta idea.

En general puede decirse que los motivos para ayudar a los otros, para ser responsable, ocupan un abanico que va desde ayudar porque si el be-

nefactor requiere un día apoyo también lo reciba, hasta posturas de compromiso con cada hombre porque se ve en él la propia imagen en un espejo. El tema pues, se tratará de manera distinta de acuerdo con la idea de sociedad que se tenga y variará también con la noción de relaciones humanas que se piense.

En esta reflexión se consideran a las mujeres, los hombres, seres vivos y al planeta.

Múltiples responsabilidades son dejadas de lado hoy, se informa sobre el precio de las acciones de corporaciones trasnacionales y no se cuentan las personas muertas por inanición cada día, o los niños que fallecen por deshidratación. La responsabilidad es de todos, es un compromiso para crear una sociedad justa.

La responsabilidad social específica de la universidad está alrededor de la forma en la que enfoca al conocimiento. En este texto se defienden cuatro ideas.

Primera: la universidad es responsable de qué formas de saber privilegia. La sociedad identifica "verdad" con "demostrado científicamente" porque así se ha trabajado en la universidad. Todo lo que no sea ciencia se ha pospuesto y además se ha insistido muy poco en el carácter histórico del conocimiento científico y su situación de *autocorregible*.

En muchas ocasiones la universidad ha sustituido la fe en la religión por la fe en lo que dice la ciencia, cuando la riqueza básica de esta última no consiste en sus resultados —siempre mejorables—, sino en su método.

Dentro de este aspecto puede incluirse el énfasis que se da a cada área del conocimiento en los planes de estudio: humanidades, arte, ciencias exactas, naturales y otras.

Un segundo punto donde es responsable la universidad es en mostrar el mundo de vida de otras culturas fuera de la propia. Educar en nacionalismos excluyentes conduce a oposiciones permanentes. Hemos vivido la herencia cultural europea colocada sobre las culturas tradicionales, éstas ya se han hecho aflorar, pero resta insistir en un mundo plural con mujeres y hombres que viven su creencia islámica, mientras otras y otros siguen la cosmovisión budista y sus prácticas, entre muchas otras posturas cotidianas.

Una tercera responsabilidad está alrededor de lo que hace y omite la universidad con respecto a mostrar la relación entre lo global y lo local. El enamoramiento por el crecimiento global y sus posibilidades ha acabado,

ahora es necesario el equilibrio entre información y capacitación global que permita la competitividad de los egresados, junto con la vivencia de las propias costumbres, criterios y consumo de lo producido en el lugar donde se vive.

Finalmente, la universidad es responsable de poner en discusión los deberes y derechos que tiene la ciudadanía actual. El momento histórico de sólo reclamar frente a la autoridad del Estado ya pasó, el presente es la hora de ciudadanos comprometidos, no meros espectadores. Las actividades del llamado "servicio social" necesitan tener significado, más allá de cumplir con una obligación que establecen los planes de estudio. Se necesita una dosis de reclamo y otra de asumir tareas. La sociedad civil organizada tiene su rol, promovida desde la universidad.

Se han seleccionado estas áreas de responsabilidad porque si se desarrollan esos cuatro enfoques educativos (1) incluir diversa formas de saber, no sólo la científica, 2) mostrar el mundo de vida de otras culturas, 3) educar con conocimiento de lo global y respeto y cuidado por lo local y 4) capacitar para asumir la responsabilidad individual); se irá caminando hacia un mundo con paz estructural, algo bastante más exigente que la ausencia de violencia, dentro de una realidad donde cada persona pueda desarrollar su aptitudes dentro de su plan de vida diverso al del otro, pero no opuesto.

#### FUENTES CONSULTADAS

- CASTELLS, Manuel (2010). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- CORTINA, Adela (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- DEWEY, John (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- GUERRA GONZÁLEZ, María del Rosario (2008). *Iguals y diferentes*. México: Torres Asociados.
- HEGEL, Jorge Guillermo (2004). *Filosofía del derecho*. México: Casa Juan Pablos.
- HEREDIA BAYONA, Antonio y Pedro Gómez Romero (2002). "El *ethos* del científico del siglo XXI: carta abierta por un compromiso de participación de la ciencia en la sociedad", *El País*, 8 de mayo.

HERNÁNDEZ, Alberto (2007). "La ética en la acción de las organizaciones civiles: una línea de tiempo para la interacción de las organizaciones no lucrativas del VIH- SIDA en su entorno nacional e internacional". En Jorge Martínez Contreras, *El saber filosófico*, volumen II "Sociedad y ciencia". México: Siglo XXI Editores, pp. 53-69.

JONAS, Hans (1995). *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder.

KANT, Manuel (1989). *Doctrina del Derecho*. Madrid: Tecnos.

KUNG, Hans (2006). *Ciencia y ética mundial*. Madrid: Trotta.

LÓPEZ, Soledad (2010). *Libertad. Igualdad. Fraternidad*. Navarra: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/ Gobierno de Navarra.

MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París: UNESCO.

PANIKKAR, Raimon (1997). *La experiencia filosófica en la India*, Madrid, Trotta, .

\_\_\_\_\_ (2006). *Paz e interculturalidad*, Barcelona: Herder.

RICOEUR, Paul (1999). *Lo justo*, Madrid: Caparrós Editores.

SEN, Amartya, (2003). "Ética de la empresa y desarrollo económico". En Adela Cortina, *Construir confianza*. Madrid: Trotta.

STIGLITZ, Joseph (2013). *El malestar en la globalización*. México: Punto de lectura.

#### Referencias electrónicas

AUSJAL, "Políticas e indicadores de responsabilidad social universitaria en AUSJAL", Documento Base-Borrador de trabajo. (Consulta: 15 de junio de 2008) [www.ausjal.org/files/RSU.pdf](http://www.ausjal.org/files/RSU.pdf)

Primera Convocatoria del Programa de Apoyo a Iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria. Anuncio de universidades seleccionadas. En [www.iadb.org/etica/eventos/red2-seleccionados.pdf](http://www.iadb.org/etica/eventos/red2-seleccionados.pdf) (Consulta: 18 diciembre 2008)

VALLAEYS, François "¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?", en <http://www.cedus.cl/files/RSUusb.pdf> (Consulta: 12 diciembre 2008a)

VALLAEYS, François, "La Responsabilidad Social Universitaria: ¿Cómo entenderla para querer practicarla?", Pontificia Universidad Católica del Perú. En [www.oi.cl/joomla/images/documentos/RSU/RSU\\_como\\_entenderla\\_quererla\\_practicarla.pdf](http://www.oi.cl/joomla/images/documentos/RSU/RSU_como_entenderla_quererla_practicarla.pdf) (Consulta: 15 diciembre 2008b)

## Formación ética y ciudadana en el mundo global: un aspecto de la responsabilidad social universitaria.

Claudia Abigail Morales Gómez

*La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, no quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.*

ARENDDT, 1954 *Between Past and Future*

### INTRODUCCIÓN

El papel que tiene la universidad de este tiempo no sólo se centra en la formación profesional y humana de sus estudiantes, también abarca el impacto e influencia que se genera hacia el exterior de la institución universitaria, es decir la responsabilidad que se asume con la comunidad inmediata, con las empresas, con los gobiernos, con los ciudadanos y desde luego con el medio ambiente.

Y en el caso de las universidades de América Latina, con mayor énfasis, les implica asumir la idea de pertinencia social, esto significa que cada universidad no puede sustraerse de su responsabilidad frente a la pobreza, el desempleo, el analfabetismo, la injusticia, la polarización social, el respeto a derechos humanos fundamentales como el acceso a la salud, la educación y etcétera. La responsabilidad social universitaria desde principios de este siglo es un tema recurrente, que hace evidente la necesidad

y recuperación de la ética con el fin de comprender los impactos que se generan en el entorno social y ambiental, lo que explica Bernardo Kliksberg "el mundo actual tiene sed de ética" y esto nos regresa a preocuparnos por el mundo en presente y futuro, lo que significa nuestro "hacer" como universitarios.

El propósito de este texto es discutir las implicaciones del mundo global en la formación de ciudadanía y ética en los universitarios latinoamericanos, lo que se hará a través de las dos propuestas teóricas la idea de responsabilidad como respuesta a en la vida pública y como reconocimiento del ser humano consigo mismo, así como entre los otros de Hannah Arendt, así como la propuesta de una ética cívica de Adela Cortina como una fundamentación para el ciudadano contemporáneo.

El texto se divide en tres partes: en la primera se abordan algunos de los desafíos de la universidad en América Latina. El segundo apartado trata la responsabilidad Social universitaria (RSU) como una noción que incorpore el principio de responsabilidad desde una visión *arendtiana*. En el tercer apartado a través de las propuestas de Victoria Camps y Adela Cortina que se sustentan en una ética cívica, la primera como una propuesta de una *ciudadanía identitaria* y la segunda en las dimensiones de la ciudadanía como *ciudadano del mundo*, a partir de establecen algunos ejemplos de RSU y la formación de ciudadanía. Finalmente se presentan las conclusiones y unas reflexiones sobre la formación de ciudadanía y su importancia en la RSU.

#### DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI aprobada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior que se realizó el 9 de octubre de 1998 en la sede de la UNESCO, en París, se reconoce una gran expansión de la demanda de educación superior, que se multiplica un poco más de seis veces en relación con las cifras de 1960. Sin embargo, también se demostró que la distancia de la calidad educativa, financiamiento e investigación entre los países desarrollados y los menos adelantados aumentó, lo que provoca mayor estratificación, desigualdad y diferencias de oportunidades.

En esta declaración se registra como parte de la misión y función de la educación superior la formación de profesionales y ciudadanos responsables que contemplen una formación permanente que les permita participar en el espacio público. En principio la declaración tiene una gran preocupación la calidad y la búsqueda de mecanismos para reducir la distancia en investigación entre países desarrollados y el resto, asimismo se establece la eliminación de cualquier principio en carácter de género o para cualquier minoría. Con lo que se perfila una discusión a favor de la democracia y por ende de una ciudadanía activa, lo cual es un tema que 15 años después aún nos ocupa.

En la Conferencia Mundial de Educación 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo (julio 2009, UNESCO París) frente a la crisis económica se vigoriza la importancia de la educación superior como el medio para constituir una sociedad de conocimiento inclusiva, diversa y que se oriente hacia el "progreso" de la investigación, innovación y creatividad.

Este milenio se ha inaugurado con nuevos retos que no pueden ser postergados, así dentro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la agenda educativa global (EPT) retoman como una prioridad la investigación para erradicar la pobreza, el desarrollo sustentable y la responsabilidad social. Para tal aspecto cito los puntos que reflejan la agenda con respecto a la responsabilidad social de la educación superior:

1. La educación superior en tanto bien público es responsabilidad de todos los actores involucrados, especialmente los gobiernos.
2. Frente a la complejidad de los desafíos globales presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de mejorar nuestra comprensión de cuestiones que presenten múltiples aristas, involucrando dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, y nuestra habilidad para responder a ellas.
3. Las instituciones de educación superior, a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, deberían incrementar su mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, lo cual contribuye al logro del desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el desarrollo, y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género.

4. La educación superior no sólo debe proveer de competencias sólidas al mundo presente y futuro, sino contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.
5. Existe una necesidad de mayor información, apertura y transparencia en relación con las diferentes misiones y desempeño de las instituciones individuales.
6. La autonomía es un requisito necesario para cumplir las misiones institucionales a través de la calidad, la pertinencia, la eficiencia y transparencia y la responsabilidad social<sup>4</sup>.

El cambio fundamental está en sumar el enfoque de las capacidades como una alternativa de desarrollo, y ante el cual me cabe cuestionarme *¿De qué manera se pueden formar ciudadanos activos, responsables y éticos? ¿Qué sentido tienen estos ciudadanos en las universidades?*

Sin lugar a dudas una de las tareas de las universidades modernas ha sido la formación de la ciudadanía, hasta hoy es en los círculos de intelectuales en dónde se cuestiona, crítica y propone al ciudadano como un estatus humano del ser en la comunidad política. Tal como lo ha afirmado Rubén Mendoza en relación a la responsabilidad social planteada por AUSJAL, la cual tiene intención analizar los impactos de la sociedad y la experiencia vivencial de quienes integran los proyectos de responsabilidad social:

La universidad tiene un impacto directo sobre la formación de los estudiantes, su manera de entender e interpretar el mundo y su relación con la trascendencia, la forma como se comportan y valoran ciertas cosas en su vida, influyendo en la definición de la ética profesional de cada disciplina y su rol social (Mendoza, 2011: 93).

Por tanto, es imposible olvidar que la universidad es un parte del espacio público y en ella se reflejan las posibilidades de los que actúan en él, lo cual es un eje central para esta participación.

En el caso Latinoamericano la universidad ha tenido un desarrollo decisivo en las regiones del continente, pues la universidad no sólo ha sido

<sup>4</sup>Tomado del texto "Conferencia Mundial para la Educación Superior 2009" del sitio en internet [http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion\\_conferencia\\_Mundial\\_de\\_Educacion\\_Superior\\_2009.pdf](http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf)

una institución generadora de profesionistas especializados, sino que también es un espacio de discusión y diálogo de diversas ideas, muchas de ellas a favor de la democratización frente a regímenes autoritarios y las dictaduras que han gobernado a estos países. Sin embargo, Luis Carrizo señala que la dimensión progresista de las universidades en América Latina se quedó enclaustrado en el propio espacio universitario, así "la función social de la universidad se concentró en la praxis con gran carga ideológica y escaso diálogo simétrico con los actores sociales, políticos y económicos" (Carrizo, 2006: 2).

El reconocimiento de una responsabilidad compartida que sobrepasa la individualidad e inclusive lo social hacia lo global, pues hay problemáticas que nos interesan a todos como humanidad, lo que significa aprender el respeto por los seres humanos y los no humanos, tratando de abandonar la simple visión instrumental del mundo y la razón utilitaria que ha permanecido hasta hoy, François Vallaeyts lo dice así:

Esta nueva responsabilidad pide una *nueva sensibilidad ética por lo ajeno y lo abstracto* (sensibilidad frente a lo que puede suceder en otra parte del mundo, sensibilidad frente a lo que las cifras estadísticas significan)... Hoy en día, se trata de hacer de este humanismo universalista una nueva sensibilidad del mundo, vasto y complejo, entretejido de estructuras y reacciones en cadena que, por muy abstractas que pueden aparecer cuando una las explica, deben tener la misma capacidad de llamar la atención y la compasión como lo que sucede en nuestra casa o nuestro barrio. El espíritu ilustrado del siglo XVIII enfrenta aquí un nuevo reto de hacerse cercano y empático a lo más alejado y abstracto (Vallaeyts, 2005:357).

El siglo XXI para las universidades latinoamericanas ha impuesto nuevas realidades para sus afrontadas: 1) la generación de profesionistas competentes, 2) sistemas de calidad educativos y 3) una investigación vinculada con su entorno. Por lo que la discusión de la educación superior, si bien está marcada por incrementar la posibilidad de acceso a ésta, pone al relieve la demanda social hacia los universitarios, para que desde la creación de conocimiento se responsabilicen en los asuntos ciudadanos.

La educación universitaria plantea nuevos horizontes que exigen cambios para enfrentar los problemas globales de la humanidad y superar las contradicciones que mantiene la educación universitaria frente a su misión social como lo son: la especialización y fragmentación de saberes que limi-

ta la relación entre las disciplinas y el tratamiento de problemáticas comunes, la pretensión de formar individuos competitivos que se desdibujan del entorno social y no son capaces de responsabilizarse en un entorno común, al grado de mantenerse en una posición de intelectualidad egoísta y desvinculada con su entorno enfocada hacia la monetización de la vida cotidiana. Lo anterior mantiene un problema creciente para las universidades, pues al estar sometidas a la mercantilización y la razón instrumental de la vida, los aspectos académicos se desvirtúan y la investigación deja de tener un carácter humanista para sólo dar respuesta a los embates que exige el mercado.

Dado lo anterior Vallaeyes propone cinco puntos a tomar en cuenta para recuperar el sentido ético en la educación universitaria y enfrentar las problemáticas:

1. Enseñar en un pensamiento sistémico, lo que Edgar Morin llama *pensamiento complejo*, pues al acercarse a la realidad los estudiantes requieren desfragmentar los saberes para trabajar de forma interdisciplinaria e inclusive transdisciplinaria frente a los problemas sociales, de forma que no se caiga en la ceguera de sólo ver un aspecto desde una disciplina y especialidad.
2. En los países latinoamericanos es apremiante una educación desde una visión multicultural e intercultural con el reconocimiento del *otro* no como un extraño, sino con el interés del que es diferente y con la comprensión de que nosotros somos *otros* para un grupo cultural diverso ante lo que queda el camino del diálogo intersubjetivo a fin de reconocernos entre la pluralidad y diversidad.
3. La ética y capital social como parte de la enseñanza lúdica y en una visión solidaria que aleje al estudiante de una visión de sólo jugar para ganar, sino de jugar en solidaridad que incremente el trabajo en equipo y el beneficio común.
4. La vida cotidiana estudiantil deben ser ejercicios de ciudadanía y democracia, de tal forma que las aulas sean un espacio de convivencia y significado de la ciudadanía, así como participación con la responsabilidad que implica un sistema democrático.
5. Un profesorado con influencia sobre la sensibilidad ética, es decir rescatar el sentimiento, la emoción y sensibilidad ética no sólo la racional

idad y el *logos* del conocimiento científico, sino que la ética sea parte vivencial de la comunidad universitaria.

La oportunidad que se presenta a las universidades latinoamericanas consiste en asumir la formación e integración de profesionales y ciudadanos éticos preocupados por el desarrollo de su país, de la región y los aspectos globales que nos impactan a todos, pues en una región con tanta desigualdad y con altísimos niveles de exclusión social como lo es América Latina no se puede postergar las tareas y desde los espacios universitarios habrá que contribuir para aminorar estas diferencias.

Claudio Rama señala otro de los desafíos de las universidades latinoamericanas, el cual se está enmarcando en el debate sobre la mercantilización de la educación superior para adecuarse a las demandas de la globalización. Las cuales están impactando la educación universitaria y no dejan de mostrarnos los grados de instrumentalidad y la generación de competencias para el desarrollo de individuos más que de ciudadanos. Al respecto Amartya Sen ve una serie de alternativas futuras en el caso latinoamericano, las cuales expuso en el 2003 en el Encuentro Internacional La Agenda Ética Pendiente de América Latina, realizada en Montevideo, en esta afirmó la importancia de la agencia ciudadana y la ética como puntos centrales del desarrollo sustentable de la región de tal forma que las personas se vean como agente racionales con juicios, valores y libertades.

La necesidad de ampliar los instrumentos para el desarrollo sostenible es ciertamente fuerte; la ética y una ciudadanía participativa son claramente importantes en una ampliación. Pero la ética no sólo tiene una importancia instrumental —puede cambiar lo que valoramos—. Percibir una persona como ciudadano es tener una visión especial de la humanidad, y es así como deja de ser percibida persona egoísta; tenemos que ver y entender a las personas como seres racionales, que piensan, valoran, deciden y actúan (Sen, 2005: 38).

La importancia de la ética en las realidades globales y específicamente en la de América Latina puede traer una ventana hacia la comprensión y generación del sentido de responsabilidad con el entorno y con las sociedades de la región, es decir la responsabilidad como parte de la construcción de nuestras éticas es impostergable y tal como lo afirma Amartya Sen

debemos admitir que la responsabilidad es nuestro poder y la participación el ejercicio del mismo para encaminarse hacia la posibilidad de un mundo distinto, el cual pueda ser mejor.

#### RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

En América Latina la universidad tiene dos desafíos primordiales, por una parte el papel de las universidades se orienta hacia la producción de conocimiento y saberes, por otra debe consolidar su lugar en la ciudadanía, su vínculo y fortalecimiento hacia la cultura, la política en el más amplio sentido de la misma y su responsabilidad social.

La responsabilidad no sólo es una noción de moda, sino que implica una cuestión ética y comprende la conducta para el mundo en que vive, es decir las acciones son las que nos hacen responsables, para las organizaciones tiene una doble dimensión ya que están dadas hacia el interior por un lado, desde los estudiantes, profesores y administrativos y, por otro, hacia el exterior. Lo que nos hace responsable es la pertenencia a una comunidad, en este caso a la universitaria:

La no participación en los asuntos políticos [entendidos en el sentido más amplio como lo público] del mundo ha estado siempre expuesta al reproche de la irresponsabilidad, de eludir los deberes que tiene uno hacia el mundo que compartimos con otros y hacia la comunidad a la que pertenecemos (Arendt, 2007: 157).

En un sentido *arendtiano* la responsabilidad es un acto con el cual los hombres cumplen con su la humana obligación de hacerse cargo del mundo en el que viven y el que dejan a los demás, no sólo para actuar en él, sino para comprender el mismo mundo. La responsabilidad se caracteriza por tomar o no tomar las decisiones que impactan y la cuestión de asumirla está en tener el poder para hacerlo, por lo que habrá que advertir que la RSU no puede abstenerse de considerar que no puede mantenerse por medio de la buena voluntad o la buena fe, sino que la responsabilidad ante el mundo que presupone debe contener un mínimo de poder político. En este argumento radica la importancia de la comprensión y formación de la ciudadanía, pues como lo define Arendt aquellos

hombres que pueden hacerse cargo de su inscripción en el mundo, también pueden alertar los peligros que ponen en riesgo la libertad y la posibilidad de acción entre los hombres, pues esta necesidad de comprender lo que acontece<sup>2</sup> es un acto de responsabilidad por el cual se cumple la obligación humana de hacernos cargo del mundo, de tal forma que sea posible habitar este mundo.

En un análisis más profundo y al relacionarlo con la formación universitaria la intención de recuperar la posición *arendtiana* de responsabilidad política radica en ver la responsabilidad no sólo como una perspectiva a una problemática imperiosa en nuestras universidades, sino que se trata de una responsabilidad que aspire a reformular el mundo sin pretender dominarlo, sino que aprender en el riesgo y del hecho de que el futuro está abierto, por lo que el mundo y en específico los seres humanos estamos constantemente expuestos a lo nuevo y asumir la contingencia de los asuntos humanos. Lo anterior en un sentido *arendtiano*, Fina Birulés lo expone de la siguiente manera:

Frente al des-interés y la indiferencia característicos de "nuestro siglo", el ejercicio de la responsabilidad política nos obliga a ser cuidadosos, pues tiene que lidiar con la fragilidad del actuar humano, con su impredecibilidad y su carácter ilimitado, con lo que supone aceptar en envite de "andar por la cuerda floja": ha de ocuparse de conservar y de crear nuevas situaciones, gestos y relaciones, aun frente a la resistencia de lo dado, que no siempre cambia de acuerdo con la voluntad de los agentes ni en la dirección que pretenden sus acciones... la responsabilidad política o *amor mundi late* tras el pensamiento de Arendt, tras su esfuerzo por repensar la dignidad de la política, el espacio del *inter-esse homines* (Birulés, 2007: 239).

La responsabilidad necesariamente se trata del estar entre los otros seres humanos y este es el carácter que debe recuperar como esencia la RSU, pues deviene de ser parte de la humanidad y de preservar el mundo, pero más que nada de asumir la conciencia y el significado de lo que implica de la responsabilidad universitaria.

<sup>2</sup>Desde la problemática global en lo económico, social, cultural y del deterioro ambiental hasta los efectos en el espacio local y la desigualdad en la que se han construido las sociedades de América Latina, lo cual sólo son algunos aspectos para ejemplificar la pertinencia de empezar a entender la responsabilidad y la ética como parte de nuestra forma de ser ante el mundo.

De tal modo que la responsabilidad se concibe de acuerdo al modo en el que los seres humanos y las organizaciones se hacen cargo de las consecuencias de sus acciones, pero también advierte Arendt sobre el mundo que ya nos es dado y en que no hemos iniciado acciones, pero mantenemos la responsabilidad como una consecuencia de nuestra propia condición humana plural, ya que no es posible vivir la vida de manera aislada, ni encerrados en nosotros mismos y ésta se conlleva al habitar en una comunidad humana, pues la mundanidad que aparece entre nosotros es evidente en el momento que los seres humanos coincidimos y se da lugar a todos los asuntos humanos. Arendt lo afirma así:

Sólo podemos escapar de esta responsabilidad política y estrictamente colectiva abandonando la comunidad, y como ningún hombre puede vivir sin pertenecer a alguna comunidad, ello equivaldría simplemente a cambiar una comunidad por otra y, en consecuencia, un tipo de responsabilidad por otro (Arendt, 2007: 153).

Desde estas breves reflexiones sobre la responsabilidad política la RSU implica la construcción de un *ethos*, como carácter humano ante la vida y nuestro entorno, pues conlleva los hábitos y la forma de ser en el mundo, así como la agencia, es decir, lo que hacemos en este planeta y cómo vivimos en él. El Banco Interamericano de Desarrollo define a la RSU en su aspecto ético: "La RSU retoma el *ethos* como uno de sus conceptos centrales, en cuanto a la gestión de actitudes cotidianas en el seno de la institución universitaria es un poderoso modo de formar en valores a estudiantes y toda la comunidad universitaria" (CD *Responsabilidad social universitaria*, RED, Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID).

La RSU es una noción que nos introduce necesariamente y hace ver la importancia de la dimensión ética, ya que entre el egoísmo del individualismo exacerbado contemporáneo y los retos que afrontan los sistemas de educación superior frente a un mundo global, que ha señalado el informe que encabezó Jaques Delors para la UNESCO en el que se afirma que la Universidad tiene el deber de pronunciarse con independencia y responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales de su entorno, a fin de establecer reflexiones y soluciones que trastocquen esos mismos. En resumen Delors destacaba que la educación superior debía responder: a) al desarrollo sostenible, b) el entendimiento entre los pueblos y c) la renova-

ción democrática<sup>3</sup>. Por lo que el espacio universitario debe de recuperar la reflexión ética, lo cual se encamina hacia una posición distinta a la instrumental con respecto a los otros seres humanos y a la Tierra, al menos en una postura óptica de los valores éticos.

Los señalamientos internacionales para la educación universitaria dejan ver la necesidad de volver hacia la ética. Las universidades tienen frente a ellas la posibilidad de recuperar su función social y humanista, de tal forma que se estén construyendo continuamente en torno a ese *ethos* distinto que nos reconcilie con la Tierra y como dice Paul Kurtz como un humanismo planetario<sup>4</sup>.

La RSU es un concepto que ha surgido desde un marco internacional para estar acorde a las directrices sobre educación superior que ha marcado la UNESCO para el milenio que inició en 2001 (Declaración UNESCO de 1998). La conceptualización de la RSU conlleva la consolidación de la función al servicio de la sociedad de las universidades con los objetivos de eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre y desnutrición, así como tomar acciones para disminuir el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, todo esto se planeta desde enfoques inter y *transdisciplinarios*. En síntesis la RSU puede concebirse de las siguientes formas:

- Un concepto innovador interpretado de diversas maneras que se relaciona con los impactos específicos que genera la universidad.

La gestión de impactos no sólo se reflejan en las áreas de extensión y vinculación con la sociedad, sino que también impacta al interior de la propia institución. Françoise Valleys lo explica así: "La responsabilidad social es una estrategia de gerencia ética e inteligente de los impactos que genera la organización en su entorno humano, social y natural...La organización debe servir al mundo y no servirse del mundo" (Vallaey, recupera-

<sup>3</sup>Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jaques Delors, "La educación encierra un tesoro", 1996, recuperada de la página web de UNESCO, [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF), el 20 de junio de 2012.

<sup>4</sup>Desde el Manifiesto del Humanismo del 2000 se plantea el humanismo planetario como una visión optimista para construir un mundo mejor desde la realidades de la sociedad global, en el que se reconocen las transformaciones a las que ha llegado el mundo moderno y los problemas de desigualdad, así como marginalidad que aún se afrontan y son evidentes al observarse de forma global.

do del sitio <http://RSUniversitaria.org/web/images/stories/BreveMarcoTeo-delaResponsabilidadSocialUniv.pdf>)

- La RSU es un cambio de paradigma gradual y voluntario, por lo que no puede ser un ente absoluto, ni definitivo.
- La RSU es un diálogo constante interdisciplinario y habrá que pensar si este puede observarse más allá como *transdisciplinario*.
- En América Latina los análisis de RSU se han planteado fundamentalmente con la incorporación del trabajo con la comunidad, con el propósito de concientizar al estudiante universitario de las demandas socioculturales de su entorno.
- La RSU se relaciona con sistemas de calidad en la formación del estudiante universitario, para lo cual la educación superior está enmarcada en la norma ISO 26000, y en el caso europeo con los *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. *European Association for Quality Assurance in Higher Education* ENQA y para España específicamente se adecuan al Programa AUDIT Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, sin que esto se desvincule de la función social de la universidad y la promoción de la calidad de vida del entorno del que se es parte.
- La RSU recupera a la universidad como un bien público que además de crear conocimiento, también tiene la responsabilidad de comprender las distintas dimensiones sociales, económicas, culturales, científicas y tecnológicas para responder ante ellas.

Por otra parte se ha definido la RSU de acuerdo a las experiencias y estas se han visto expuestas en el Observatorio de Buenas Prácticas Universitarias del *Global University Network for Innovation* (GUNI), que desde el ámbito internacional trabaja para fortalecer la conciencia del desarrollo sostenible en las universidades principalmente, por lo que desde este observatorio se define la RSU desde los siguientes aspectos:

- a) La RSU se ha relacionado con desarrollo sostenible como en la tradición anglosajona, en la que se incorpora la sostenibilidad en sus enseñan-

zas, desde la investigación y en vinculación con la comunidad, tales son los casos de la Universidad de Minnesota en Estados Unidos y las universidades británicas de Brighton y de Hertfordshire, por mencionar algunas.

- b) La formación universitaria orientada a valores, ética y ciudadanía. La intención es fomentar la ciudadanía activa y democrática, la formación en derechos humanos y la equidad de género.
- c) Equidad y acceso a la universidad. Los aspectos que sobresalen en estas políticas son la inclusión de grupos marginados y aspectos de la discriminación positiva como programas de becas que favorezcan a los que no tienen los recursos para terminar sus estudios.
- d) Sistemas de servicio social, cooperación y desarrollo. En esta visión se pondera la promoción de los programas de servicio social en aspectos prioritarios como el sector salud, la educación básica, la vivienda, para lo que las universidades participan con investigación y la participación activa de los estudiantes en estos programas. Este tipo de programas las universidades los desarrollan programas de voluntariado, así como de servicio en la que los estudiantes se involucren con sus comunidades.
- e) Apoyo y fortalecimiento de la sociedad civil. Entre las formas que adoptan algunas universidades para apoyar a la sociedad civil está la capacitación y programas de formación para los miembros de las organizaciones de la sociedad civil, el apoyo en la creación de redes y la constante vinculación con entre las instituciones y estas organizaciones como lo hacen las universidades de Nueva York, Sussex en Reino Unido, la Católica de Córdoba en Argentina, la de Cataluña en España, entre otras.
- f) La creación de modelos institucionales. La responsabilidad de las universidades radica en las propuestas y diseños de modelos basados en la reformulación de conocimientos, de tal forma que los modelos puedan no sólo responder las necesidades, sino anticiparse a las mismas.

En un análisis sobre la definición de RSU existen tres formas principales de entenderla. Por una parte se ha trabajado en la fundamentación ética el cual es el caso de las aportaciones dadas desde América Latina y en esta misma región se ha hecho énfasis en las experiencias de servicio social, extensión universitaria y vinculación con las comunidades y localidades. Y

la tercera forma de entender la RSU ésta se encuentra en la gestión y desarrollo sostenible. Paul Benneworth y Cheryl Conway en su investigación sobre los modos y compromisos de las universidades con la sociedad en general afirman la visión de la sostenibilidad, puesto que la humanidad del siglo XXI tiene una serie de retos y está envuelta en diversas transformaciones que presionan a las universidades para comprometerse y alcanzar la seguridad para el siglo XXII, los cambios que deben generarse están en la creación de estabilidad, en el caso de las sociedades pre-modernas con excedentes agrícolas puedan mantenerse con sistemas de producción sostenibles frente al desarrollo de las sociedades urbanas e industriales. Y de estas últimas se ven obligadas a establecer límites ecológicos y desarrollar nuevos instrumentos de cohesión social, de control y recuperación de recursos<sup>5</sup>.

En este sentido los modelos de RSU responden a las necesidades de la región y aún es importante trabajar sobre los mínimos de compromisos que se deben asumir desde las universidades de cualquier región del mundo, dado que la preocupación de sociedades posindustriales está en la sostenibilidad, mientras que otras sociedades todavía luchan con problemas de desigualdad y la recuperación ética de su humanidad.

Para Mariana Torres Pernalet y Miriam Trápaga Ortega, profesoras de la Universidad de las Américas de Puebla, México, la RSU es un apoyo encaminado a redefinir el contrato entre la universidad y la sociedad, puesto que "la RSU se convierte en una suerte de línea rectora que define de manera muy clara el componente ético y dirige la gestión de las funciones sustantivas en general hacia los objetivos comunes, con una visión compartida por la comunidad universitaria, que permite que las universidades puedan ir construyendo desde su planificación, ejecución de programas, proyectos y evaluación, directrices que respondan a un modelo educativo con mayor pertinencia social" (Torres, 2010: 84-85).

El problema que hoy se plantea es que la RSU se convierta en un requisito de contemporaneidad y no en el vínculo de las universidades con la sociedad, por lo que es necesario tener cuidado en desde dónde se asume

<sup>5</sup>Véase *Characterising modes of university engagement with wider society. A literature review and survey of best practice. Final Report, 10th June 2009, Newcastle University United Kingdom.* Recuperado del sitio de internet <http://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/Characterisingmodesofuniversityengagementwithwidersociety.pdf>

la responsabilidad y hacia quiénes se hacen responsables las instituciones educativas, de tal forma que este tema no se deje a la pretensión de una máscara de cientificidad, sin que conlleve la reflexión y seriedad que requiere y la autocrítica que debe darse para fortalecer desde las experiencias que ya se van registrando de responsabilidad social.

#### FORMACIÓN DE UNA ÉTICA CÍVICA COMO PARTE DE LA RSU

Uno de los principales objetivos de los modelos de RSU se encuentra en el papel fundamental de la educación profesional con experiencias en la generación y formación de ciudadanos, sin embargo, entre las propuestas de las universidades existen puntos de tensión entre el modelo de ciudadanía al que se aspira, pues si bien el acuerdo está en la formación de ciudadanos democráticos, aun existen diferencias entre visiones de ciudadanías nacionales y una ciudadanía mundial, de ciudadanías multiculturales o interculturales, ciudadanías de agencia, etcétera. Así que ha resultado complicado marcar tendencias generales para formar ciudadanos o un progreso uniforme que oriente las acciones y política en América Latina.

Particularmente en Latinoamérica la educación universitaria significa la posibilidad de acercar y fortalecer en los universitarios la vida democrática para generar sociedades con ciudadanías tolerantes, solidarias y comprometidas con su contexto social. El tema de la ciudadanía no sólo implica la vida cívica en los países de esta región, sino que también tiene que referirse al impacto de la globalización en la ciudadanía, los movimientos migratorios, la corrupción, la desconfianza en las instituciones y actores políticos, los cuestionamientos a la democracia representativa, así como la igualdad ciudadana que sólo se percibe en el discurso más no en el ejercicio de la vida, entre otros aspectos que desmotivan la consolidación de la vida ciudadana y hacen más complejo el concepto de ciudadano.

Desde el ámbito académico la educación se observa como el medio para formar ciudadanos, en ella se encuentra la posibilidad del aprendizaje de una ética cívica democrática, así como de dar paso a un sistema internacional más justo. Lo cual no sólo resulta relevante para el medio académico, sino también para el mercado laboral internacional se hace énfasis en las competencias transversales (no sólo las de especialización)

como el diálogo, la argumentación, la crítica y proposición que son acciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía.

En este sentido Victoria Camps comprende que la educación para la ciudadanía otorga herramientas a los profesionistas que les permiten incluirse y participar en la vida pública, de tal forma que los individuos puedan sentirse realmente parte del colectivo. Para Camps vivir en la ciudad y sentirse ciudadano implica reconocer y practicar los valores de la civilidad para establecer intereses comunes y de ellos se genere el compromiso con la convivencia, respeto mutuo, solidaridad activa con los menos favorecidos.

La propuesta de Camps se orienta hacia la construcción de una ciudadanía identitaria, la cual corrige la idea del ciudadano liberal y rescata del comunismo la visión que integra al individuo como parte de la comunidad y no como una abstracción racional en la que supone únicamente al ciudadano como individuo alienado de su comunidad. Educar para la ciudadanía debería inculcar los mínimos de una ética pública y formar parte de la conciencia moral que disfruta de los beneficios de un estado de derecho.

Asimismo, la autora destaca las virtudes cívicas que retoma de un sistema republicano y estas se dan en cuatro objetivos: a) la alfabetización política, que significa conocer las instituciones democráticas, los derechos fundamentales y la Constitución; b) enseñar a convivir, aprendizaje que se muestra en el respeto al otro, la consideración del que más sufre, la tolerancia, el reconocimiento y solidaridad; c) enseñar a participar a favor del bien común, d) enseñar a ser responsable para lo cual se requiere que cada uno asuma su humanidad y como ciudadanos se comprometan con los demás para convivir en respeto. Todo esto se traduce en actos tan sencillos como evitar la suciedad, el ruido; hasta cuestiones de conciencia en las que se eliminen acciones vandálicas y violentas, la discriminación y desprecio hacia lo diferente (Camps, 2007).

La universidad al convertirse en un espacio donde los estudiantes aprendan a participar en la vida cívica podría generar el acercamiento de las sociedades con las universidades, ya que las universidades para la sociedad común son espacios distantes, aislados de lo que pasa en las realidades y en el mundo común. Esta es una preocupación constante y se habla de pertinencia y adecuación entre lo que espera la sociedad y lo que

ofrecen las universidades, tal como lo muestra la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, 1998, en su artículo 60., en el cual trata la orientación a largo plazo fundada establece la pertinencia de la siguiente manera:

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. El objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, 1998).

Por lo que aun habrá que reflexionar en el tipo de vida ciudadana que se pretende alcanzar y desde donde puede incorporarse, si se construye desde la ética o desde la pertenencia a la comunidad política, ya que es importante tener la claridad del punto de partida y de los enfoques que se incluyen, porque el ciudadano en la visión liberal es un sujeto de derecho y ahí radica su razón de ser, mientras que desde una noción republicana su importancia está en la participación y acción en los asuntos públicos. Así que otra propuesta a la descrita con anterioridad es la de la filósofa Adela Cortina quien plantea la posibilidad de la ciudadanía cosmopolita desde la comprensión de diversas dimensiones del propio ciudadano.

Adela Cortina ofrece la discusión del término hacia la idea de un *ciudadano cosmopolita y democrático*, lo que significa:

Y es que el proyecto de forjar una ciudadanía cosmopolita puede convertir al conjunto de los seres humanos en una *comunidad*. Pero no tanto en el sentido que vayan a entablar entre sí relaciones interpersonales... sino lo que constituye comunidad es tener una causa en común. Por eso pertenecer por nacimiento a una raza o a una nación es mucho menos importante que perseguir con otros la realización de un proyecto: esta tarea conjunta, libremente asumida desde una base natural, sí que crea lazos comunes, sí que crea comunidad (Cortina, 2005: 253).

Para Adela Cortina es pertinente la idea del cosmopolitismo kantiano, ya que la cohesión de los ciudadanos surge de una ética común que toma sentido al aprender a convivir con justicia y dignidad. Por lo que los valores que se comparten entre los ciudadanos desde una perspectiva ética son: tolerancia, disponibilidad al diálogo, responsabilidad y la autoestima de los seres humanos. Una auténtica ciudadanía se forma en el horizonte cosmopolita, si consideramos que somos humanos, nada de lo humano nos resultará ajeno.

En la perspectiva multidimensional de la ciudadanía que argumenta Adela Cortina resulta innovadora y orientadora porque reflexiona en los componentes éticos, morales y ciudadanos, pues su propuesta considera la complejidad de los asuntos del ciudadano moderno en occidente y no deja de agregar el Estado Social de Derecho y como sentido de la misma ciudadanía la distribución y la justicia, ello desde una pretensión de reconocimiento universal y de la convicción de los que se asumen como ciudadanos. La filósofa lo explica así:

El sentido profundo de la moral civil no descansa en una necesidad de asociación, hecha virtud por arte de magia ideológica, aunque puede degenerar en ello como sigamos repitiendo discursos sin reflexionar a fondo sobre los valores democráticos. La moral civil descansa en la convicción de que es verdad que los hombres son seres *autolegisladores*, que es verdad que por ello tienen dignidad y no precio, que es verdad que la fuente de normas sólo puede ser un consenso en el que los hombres reconozcan recíprocamente sus derechos, que es verdad, por último, que el mecanismo consensual no es lo único importante en la vida moral, porque las normas constituyen un marco indispensable pero no dan la felicidad. Y los hombres —esto también es verdad— tienden a la felicidad (Cortina, 2008: 184).

Las nociones mostradas sobre ciudadanía tratan la responsabilidad ética, no discuten sobre la visión jurídica del ciudadano, porque es importante comprender que uno de los objetivos básicos de la RSU cumple con el desarrollo de personas desde una visión completa que tengan la opción de realizar sus planes de vida y realizarse en una sociedad justa.

#### EJEMPLOS DE RSU PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

Entre los indicadores de evaluación marcados para la RSU se marca la competencia cívica como un apoyo para el desarrollo de valores y compor-

tamientos democráticos, comprensión de los procesos políticos, desarrollo de la solidaridad y el sentido emprendedor de la vida y una visión de lo global que sea capaz de integrar a otras culturas (Brunner, 2002: 13).

François Valleys retoma en su propuesta de indicadores de RSU a la ciudadanía como una parte del diagnóstico y lo resume en los medios con los que cuentan las universidades para acercar el conocimiento a la ciudadanía, por lo que se basa en la participación social y la valorización de la diversidad, sin que esto aclare la idea de ciudadanía en formación.

Entre las políticas e indicadores de formación de los estudiantes presentadas en el documento "Políticas e Indicadores de Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL".

En el caso del proyecto Universidad Construye País Chile, establece la formación de personas (hombres y mujeres) calificados, capaces de aportar como ciudadanos en la construcción de la sociedad y de responder a los desafíos del país. Así la ciudadanía se fundamenta en la práctica que tiene la persona consciente de sus derechos y obligaciones adquiridos por su pertenencia a una comunidad política y social, así la intensidad y frecuencia de la participación ciudadana es un elemento que permite determinar la calidad e intensidad del régimen democrático.

En estos ejemplos la implicación de la ciudadanía en los sistemas democráticos liberales, no se aclara en sentido ético de la formación ciudadana, ya que la responsabilidad sólo puede ser parte de los que se asumen como libres, para ello es importante que se discuta sobre la ciudadanía que se requiere en cada región y en la cual los seres humanos puedan entenderse, así como responder de forma voluntaria y libre en las decisiones comunes, las cuales se ubican en la esfera de lo público.

Victoria Kandel de la Universidad de Buenos Aires advierte sobre las tensiones entre la formación profesional y la incorporación de modelos de ciudadanía, los cuales los ubica en cinco aspectos que cabe tomar en cuenta para las realidades de América Latina como los descritos anteriormente:

*Primera tensión.* Existen dilemas inherentes a la noción de ciudadanía y se requiere de una mayor discusión al interior de las universidades sobre la pertinencia y la claridad del ciudadano al que se pretende formar, porque habrá que pensar la función de los futuros profesionistas en el mercado, el Estado y la sociedad civil en un orden global.

*Segunda tensión.* La responsabilidad de las universidades con los niveles educativos más bajos es una realidad insoslayable para esta región, porque la educación universitaria no es obligatoria se acentúan las diferencias entre los ciudadanos y su actividad como tales, por lo que este aspecto se tiene que considerar y analizar la pertinencia, así como la viabilidad de la democratización universitaria y la definición de enlaces con otros sistemas educativos para incluir la ética ciudadana como eje transversal.

*Tercera tensión.* La formación profesional frente a la educación integral, se resuelve con la urgencia de formar profesionales para incorporarse a la vida laboral, lo que deja lado el enfoque integral, así como la capacidad de análisis, de pensamiento crítico y argumentación porque se ha priorizado un enfoque instrumental y estratégico para que los estudiantes sepan hacer algo, lo cual abandona en gran medida el sentido original de la universidad.

*Cuarta tensión.* La educación de los ciudadanos frente a la educación de los productores, es también un problema que se vincula con la premura de incorporar a los estudiantes al campo laboral, así que para los mismos universitarios los conocimientos no especializados no les parecen beneficiosos, aquello que no genera ganancias materiales no es útil, por tanto la solidaridad, la empatía, la democracia, las formas de voluntariado altruista, la virtud, etcétera. Son aspectos que carecen de sentido y correspondencia con las expectativas hacia la incorporación al mercado laboral y lo que es productivo para estar en éste.

*Quinta tensión.* El significado acerca de lo qué es un profesional, qué atributos debe tener y cómo debe comprenderse en el mundo contemporáneo, pues la discusión en las aulas universitarias acerca de las nociones de justicia, la vida democrática y la participación no son temas generalizados en todas las disciplinas y no se toma conciencia del papel del universitario ante estos temas.

Estas cinco tensiones resultan ilustrativas y necesarias para considerarlas al construir los modelos de RSU en la construcción de ciudadanía, pues se requiere de la deliberación al interior de las universidades, pero también es vital que se establezca el diálogo con los empleadores, el gobierno, la sociedad civil y ciudadanos a fin de construir y valorar los aspectos necesarios para aprender a ser ciudadanos en nuestros espacios y

asumir nuestra humanidad para reconocer e incluir a los otros. A continuación se abre ésta discusión hacia la propuesta de Adela Cortina, no como única visión, sino como una alternativa a las que se puedan discutir para tomar en cuenta en la formación ética de ciudadanía.

#### UNA PROPUESTA: ÉTICA DE LA RAZÓN CORDIAL EN LA FORMACIÓN DEL CIUDADANO

La propuesta de una formación ética ciudadana de RSU está en la comprensión y asimilación de los universitarios como ciudadanos corresponsables del entorno, fortalecedores de la vida democrática, con la capacidad de reconocer y procurar la calidad de vida para todo ser, tal como lo afirma Adela Cortina significa construir una vida juntos que parte de diferentes máximos de felicidad, pero se enmarcan en unos mínimos de justicia que todos comparten y respetan en una perspectiva de universalidad, lo que puede permitir convivir sin violencia, los mínimos a considerar según la autora son:

1. La libertad, entendida como autonomía moral (cada persona es libre de querer unas cosas y no otras, siempre que no dañe a los demás) y como autonomía política (cada ciudadano puede participar activamente en la vida política de su comunidad).
2. La igualdad, entendida como igualdad de oportunidades para alcanzar unos mínimos materiales y unas mínimas condiciones sociales y culturales para desarrollar una vida digna.
3. La solidaridad, entendida como una acción para apoyar al débil para que alcance la mayor autonomía y desarrollo posibles. En un mundo con tantas desigualdades, difícilmente se puede lograr la libertad y la igualdad sin unas acciones solidarias.
4. La tolerancia, o mejor dicho, el respeto activo: la sola tolerancia puede llevar a la indiferencia, por tanto, es mejor hablar de respeto activo (no solo permito que el otro, el diferente a mí, pueda convivir conmigo, sino que además procuro entenderlo, preocuparme por él, apoyarlo, e incluso aprender de él).

5. El diálogo, como la mejor manera de resolver los problemas que supone la convivencia plural. La violencia trae resentimiento, odio y deseos de venganza, mientras que el diálogo permite buscar una solución pacífica que satisfaga a las partes y crear unas normas básicas de convivencia.

Desde estos mínimos, se introduce la ética de la razón cordial que se define por la reconstrucción del quehacer social mediante el reconocimiento recíproco como paradigma, de tal forma que los seres humanos puedan verse como interlocutores válidos, dignos de respeto y compasión. Esta ética a autora la concibe como una ética cívica fuera de toda razón procedimental, pues recupera los ideales de vida buena y de vida feliz de las personas. "Unos ideales a los que se pide como credencial que no impidan a los demás ciudadanos aspirar a sus propios ideales. La racionalidad práctica, es una dimensión de justicia, se despliega en esas exigencias a las que humanamente no se puede renunciar" (Cortina, 2010: 34).

En la actualidad la recuperación de la ética, sobre todo en la formación de ciudadanos, es un elemento indispensable en cualquier diseño institucional que pretenda funcionar correctamente, porque la realidad social es irreversible y se requieren acciones, así como una orientación que transforme el sentido instrumental y utilitario con el que se conduce la humanidad, el cual ha estado enfocado a atender intereses y preferencias, más que la búsqueda de una vida justa, buena y feliz. Tal como lo menciona la misma Adela Cortina:

El concepto de ciudadanía es el quicio que une los mundos de lo justo: el de la ética cívica, la política, la economía y el derecho. Una ciudadanía injusta, desquiciada, produce sociedades igualmente desquiciadas, de ahí que la gran apuesta de futuro para una sociedad consista en formar ciudadanos justos, activos, comprometidos en las distintas esferas de la sociedad civil y, en su caso, en las tareas del Estado. Diseñar los trazos de lo que sería una verdadera ciudadanía, en uno de los sentidos que Hegel daba a la expresión "verdadera", como adecuada al concepto, es el núcleo de una ética de la razón cordial (Cortina, 2010: 55).

La ética cívica más que una competencia o un curso académico podría constituirse *un ethos cívico*, que en la filosofía de Adela Cortina tiene el

sentido de construir una vida juntos a través de proyectos que se compartan y descubrir las respuestas comunes a los desafíos que se enfrentan, lo cual cabe en una *ethica cordis* que se fundamenta en el reconocimiento recíproco de los seres dotados de la competencia comunicativa humana y en la ética cívica transnacional que reconoce los derechos humanos y la dignidad de la persona.

Así la propuesta que formula Adela Cortina se enfoca hacia la educación de una ciudadanía cordial y se sustenta en tres ejes centrales que se describen a continuación:

- 1) *Conocimiento*, enfocada hacia el reconocimiento y necesidad de formación de profesionales, expertos y gente suficientemente informada para poner sus conocimientos y habilidades al servicio de su entorno y de los otros.
- 2) El segundo eje es una *prudente calidad de vida*, consiste en buscar una vida de calidad, es decir, el atender cuidadosamente al contexto vital, al momento de proyectar la misma vida y tomar decisiones. En este sentido, sólo con ciudadanos prudentes puede darse un enfoque de desarrollo sustentable de recursos materiales y humanos.
- 3) El tercer eje se refiere a la *sabiduría cordial*, lo que significa educar en sentido de la justicia y del reconocimiento. Esto es reconocer a los demás seres humanos en una dignidad recíproca, lo que exigiría a sí mismo y a quienes tienen poder para ello, una demanda de justicia. Así una demanda de justicia se encuentra en que ningún ser humano se encuentra marginado de las capacidades que le permiten obtener bienes y una vida feliz.

Estos ejes tienen el propósito de orientar la visión de la ciudadanía cosmopolita con razón de una ética cordial, la cual se observa desde la racionalidad occidental, antropocéntrica y universal. Las cuales tienen significado en los procesos irreversibles de la globalización, que exigen tomar conciencia del papel del ciudadano y hacia donde se pueden dirigir los modelos políticos y éticos que definan a los ciudadanos en la complejidad actual, así como en la correspondencia de lo humano.

## REFLEXIÓN FINAL

La formación de ciudadanía para construir un *ethos* requiere de aprenderla en la propia acción, no sólo en las aulas universitarias, por lo que la participación del universitario como ciudadano debe ser constante en la esfera pública, de tal forma que podamos descubrir los valores compartidos que constituyen nuestra propia ética cívica y como se construyen frente al mundo global e inclusive en la consideración de nociones *interculturales*, *multiculturales*, etcétera.

Es importante generar el carácter de la actividad profesional ante lo público con valores, principios, virtudes y no como respuestas únicamente al mercado o al seguimiento de la ley. Porque en principio habrá que recuperar la integridad común que nos da nuestra pertenencia a la humanidad y la pluralidad con la convivimos.

La fundamentación de la RSU en la responsabilidad se afirma en su aspecto político y en la acción ciudadana, si éstas se comprenden desde el modelo *arendtiano*, ya que no sólo se da a la responsabilidad individual, sino a la que se asume por ser parte de la humanidad y en la que todos damos cuenta al cuidar el entorno, no como mío, sino nuestro desde el presente y para los que vengan en el futuro.

El sentido de la formación ciudadana para la RSU no puede recuperarse sólo como un tema óptico, sino que habrá que discutir en la complejidad y desafíos que da incorporar en nuestras acciones la comprensión de ser ciudadano. Esto significa que para los universitarios no se puede pasar por alto las problemáticas propias de esta región como la desigualdad y la inmigración, que han dejado a muchos fuera del reconocimiento y ejercicio de la ciudadanía.

Dado lo anterior es pertinente establecer el diálogo en la región acerca de las aspiraciones nacionales y de cada Estado sobre la ciudadanía y su participación en la vida democrática, ya que no ha quedado claro hacia dónde se debe orientar la formación ciudadana y habrá que valorar, en algunos casos priorizar el tipo de ciudadano que se requiere en esta región, porque éste no puede obedecer únicamente a los elementos liberales, dado que nuestras sociedades tienen una composición y fundamentos comunitarios que marcan valores, principios e inclusive virtudes particulares.

La recuperación de la ética cívica en la RSU no puede convertirse únicamente en una medición de la calidad para las universidades, la ética debe

verse como parte de la reconciliación de lo humano con el entorno, inclusive con los otros humanos, por lo que no sólo se puede pensar el desarrollo sustentable como alternativa de los ciudadanos de hoy, sino que es preciso incorporar otras propuestas que redimensionen nuestro carácter humano.

La formación de ciudadanos activos, responsables y éticos depende de tener la experiencia y participación en la esfera pública, además consiste en entender la ciudadanía como un fenómeno ético, más que como un concepto abstracto que poco tiene que ver con la realidad y vivencia de los universitarios, así que esta formación requiere de la práctica y incorporación de virtudes cívicas que permitan la convivencia dentro de los espacios universitarios y fuera de ellos. Todo esto sin dejar de considerar las limitantes o como nombra Victoria Kandel las tensiones para construir ciudadanía.

Finalmente las propuestas recuperadas en este texto de Camps y Cortina se observan como puntos para iniciar el debate y no como modelos únicos, homogéneos e inflexibles para considerar la ética ciudadana. Es preciso reconocer las aportaciones ya dadas, pero no se deben desvincular de los contextos en los que se inscriben, de tal manera que las reflexiones a las que nos llevan estas autoras nos permiten preguntarnos *¿es posible considerar la construcción de una ética ciudadana como responsabilidad de las universidades en esta región?*

## FUENTES CONSULTADAS

- ARENDRT, Hannah (2007). *Responsabilidad y juicio*. Paidós, Barcelona.
- BENNEWORTH, Paul y Cheryl Conway (2009) *Characterising modes of university engagement with wider society. A literature review and survey of best practice*. Final report, 10 June. Newcastle University, United Kingdom, consultado en el sitio de internet <http://talloiresnetwork.tufts.edu/wp-content/uploads/Characterisingmodesofuniversityengagementwithwidersociety.pdf>
- BIRULÉS, Fina (2007). *Una herencia sin testamento: Hannah Arendt*, Herder, Barcelona.
- BRUNNER, José Joaquín (2002) *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina*. Consultado en [http://www.RSU.uninter.edu.mx/doc/antecedentes\\_contexto/NuevasDemandasdeEducacionSuperiorenaAmericaLatina.pdf](http://www.RSU.uninter.edu.mx/doc/antecedentes_contexto/NuevasDemandasdeEducacionSuperiorenaAmericaLatina.pdf)

- CAMPS, Victoria (2007), *Educación para la ciudadanía*, Fundación ECOEM: Sevilla.
- CARRIZO, Luis (2006) "Crisis y desafíos de la universidad" en CD *Responsabilidad social universitaria*, Red y Desarrollo Social, Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID. Consultado 12 en [http://www.RSU.uninter.edu.mx/doc/antecedentes\\_contexto/CrisisyDesafiosdeLaUniversidad.pdf](http://www.RSU.uninter.edu.mx/doc/antecedentes_contexto/CrisisyDesafiosdeLaUniversidad.pdf)
- CD *Responsabilidad social universitaria*, RED, Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID.
- Conferencia Mundial de Educación 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo, julio, UNESCO, París, consultado en la página web de UNESCO, [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- [http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion\\_conferencia\\_Mundial\\_de\\_Educacion\\_Superior\\_2009.pdf](http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf)
- CORTINA, Adela (2005). *Ciudadanos del Mundo hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza, Madrid.
- \_\_\_\_\_, (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Ediciones Nobel, Oviedo.
- \_\_\_\_\_, (2008). *Ética Mínima a la filosofía práctica*, Tecnos, Madrid.
- \_\_\_\_\_, (2010). *Justicia cordial*, Trotta, Madrid.
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción aprobada en la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 9 de octubre de 1998, sede de la UNESCO París, Francia.
- [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- GUERRA GONZÁLEZ, María del Rosario y Rubén Mendoza González (coordinadores) (2011) *Enfoque ético de la responsabilidad social universitaria*, Editorial Torres, México.
- Higher Education. At time of Transformation. New Dynamics for Social Responsibility*. (2009). Synthesis of GUBNI Higher Education in the World Reports Palgrave Macmillan, GUNI, Londres. Consultado en la página web de GUNI, [www.guninetwork.org/guni.report](http://www.guninetwork.org/guni.report)
- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI presidida por Jaques Delors, La educación encierra un tesoro, 1996, recuperada de la página web de UNESCO, [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF).
- KANDEL, Victoria "Citizenship and solidarity practices at universities. Good intentions or feasible practices?" publicado en la página web de GUNI [www.guninetwork.org](http://www.guninetwork.org).
- KLIKSBURG, Bernardo (comp.) (2005). *La agenda ética pendiente de América Latina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- PEDROZA, Flores René y J. Loreto Salvador Benítez (coords.) (2011). *Responsabilidad Social de la Universidad*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.
- Responsabilidad Social Universitaria. Una manera de ser universitario. Teoría y práctica en la experiencia chilena*, (2006). Proyecto Universidad Construye País, Santiago, recuperado del sitio en internet <http://RSUniversitaria.org/web/images/stories/memoria/UCP%202006.pdf>
- "Manifiesto Humanista 2000", (2013) en *Perseo*. Programa Universitario de Derechos Humanos, Universidad Nacional Autónoma de México, número 5, julio, consultado en el sitio de internet: [www.pudh.unam.mx/perseo/?p=1644](http://www.pudh.unam.mx/perseo/?p=1644)
- MENDOZA VALDÉS, Rubén (2011) "Enseñanza y formación ética en la responsabilidad social universitaria" Guerra, González María del Rosario y Rubén Mendoza González (coords.) *Enfoque Ético de la Responsabilidad Social Universitaria*, Editorial Torres, México, pp. 89-124
- "Políticas e Indicadores de Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL" (2008) Documento Base, Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), recuperado del sitio en internet [http://www.ausjal.org/tl\\_files/ausjal/images/contenido/Investigacion/RSU\\_AUSJAL%20Version%20Completa%20con%20anexos.pdf](http://www.ausjal.org/tl_files/ausjal/images/contenido/Investigacion/RSU_AUSJAL%20Version%20Completa%20con%20anexos.pdf)
- SEN, Amartya (2005). "Reanalizando la relación entre ética y desarrollo" en Bernardo Kliksberg (comp.) *La agenda ética pendiente de América Latina*, FCE y BID, Buenos Aires.
- TORRES, Pernalette Mariana y Miriam Trápaga (2010). *Responsabilidad Social de la Universidad. Retos y perspectivas*, Paidós, Buenos Aires.
- VALLAEYS, Francois. *Breve Marco Teórico de la Responsabilidad Social Universitaria*, documento recuperado del sitio en internet <http://RSUniversitaria.org/web/images/stories/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniv.pdf>
- \_\_\_\_\_, (2001) "El difícil camino hacia un desarrollo social ético". Reunión Internacional "Ética y Desarrollo", Banco Interamericano de Desarrollo.
- \_\_\_\_\_, (2005). "Enseñar la ética y el desarrollo en la universidad en la era planetaria" en Kliksberg, Bernardo (comp.) (2005). *La agenda ética pendiente de América Latina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, pp. 357-361.
- \_\_\_\_\_, y Luis Carpizo. "Hacia la construcción de indicadores de Responsabilidad Social Universitaria" CD RSU Universidad de las Américas Puebla.

## La democracia participativa y la alteridad: una mirada desde la educación para la paz

Juan Pablo Vázquez Gutiérrez  
Natalia Ix-Chel Vázquez González  
Guillermina Díaz Pérez

### INTRODUCCIÓN

Hoy en día, particularmente en México, la acción de la sociedad se ha usado más desde una perspectiva clientelar, dejando de lado la participación ciudadana y lo valiosa que ésta puede resultar en la resolución de conflictos sociales y en la potencialidad que puede tener como un elemento de toma de decisiones para el bien común, elemento mismo indispensable en las democracias, así como en el diseño y construcción de políticas públicas; estas últimas, son consideradas como cursos de acción en la resolución de problemas públicos.

La universidad, como espacio educativo, ayuda en la formación de valores y de participación que coadyuvan en una educación para la paz. Una educación para la paz supone que se prepare a los ciudadanos para la responsabilidad individual que incide en el actuar comunitario, es decir, en el reconocimiento del otro, de la asociación de los demás para resolver problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática. No obstante, una educación para la paz, una educación en valores, requiere modelos de enseñanza-aprendizaje vivenciales en y para la resolución de conflictos, cuyo elemento principal es la participación del sujeto.

El presente trabajo pretende realizar un análisis de la importancia que guarda la educación universitaria para promover la democracia participativa en aras de formar ciudadanos corresponsables sobre los conflictos de su comunidad, bajo el entendido de que una educación para la paz tiene que ver con la conformación de ciudadanías que tengan la capacidad de mirar, comprender y desarrollar potencialidades que sólo pueden expre-

sarse en relación con iguales, con la capacidad de mirar al otro en igualdad. Con ello también se tendría una mirada a la interculturalidad tan necesaria para la resolución de conflictos sociales y por ende sociedades más pacifistas.

Para el logro de dicho objetivo el trabajo se divide en dos grandes apartados. En el primero de ellos, se aproxima al concepto de democracia participativa, para que en uno segundo se recupere a la educación para la paz desde la universidad.

## DEMOCRACIAS RADICAL Y PARTICIPATIVA

Es en el siglo XIX cuando aparecen las primeras democracias modernas, bajo la concepción de que éstas se corresponden con el gobierno elegido por el pueblo, también se consolidan diversos mecanismos político electorales, entre ellos los sistemas de partidos y el sufragio universal, que dan cabida a la participación política. A lo largo del siglo XX, esta forma de gobierno se instauró en el mundo occidental y fue fortaleciéndose para convertirse en el medio natural para que los ciudadanos adquiriesen una serie de derechos básicos.

El ejercicio de la democracia es dinámico, constantemente está bajo el escrutinio de estudiosos de la materia y de quienes viven en regímenes democráticos, es así que un tema recurrente y obligado será la discusión de la calidad de la democracia. Sin embargo, la democracia no sólo se expresa por cauces político electorales ni a través de la representación política, es también una forma de vida, en la que en el día a día se construye la cotidianeidad de la sociedad.

Es así que nos referimos a la democracia radical entendida como:

[...] una democracia participativa, en la que los ciudadanos ejercen su autonomía en solidaridad, con lo cual habríamos hallado en esta propuesta el modelo de procedimiento socialista buscado, porque además de pretender ser aplicado al caso de sociedades complejas y no ya a la *polis* griega o a comunidades cuya unidad de objetivos hoy trataríamos de recrear. Tal idea de participación viene abonada por dos de las dimensiones del enfoque *habermasiano*: la ética discursiva y la teoría de la sociedad (Cortina, 1994: 931).

En este sentido, la democracia radical remite a la democracia participativa, ya que sólo es posible a través de la participación de los miembros de una comunidad, debe ser ejercida en los diversos ámbitos de interacción social que inciden en la vida cotidiana de los seres humanos: la escuela, la familia, los espacios laborales, en las diversas agrupaciones sociales, entre otras.

La inclusión es un rasgo fundamental de la democracia radical, sólo será instaurada a través del ejercicio de los derechos humanos fundamentales, a través de mecanismos políticos y sociales se reconocen las diferencias, facilitando el ejercicio del multiculturalismo, así como la procuración de condiciones económicas favorables para todos (*cf.* Serna, 2008).

La democracia participativa, se fundamenta en la colaboración dinámica de los ciudadanos en políticas públicas, en la toma de decisiones, así como en diversas iniciativas gubernamentales, es evidente que la participación se torna en un elemento fundamental para que la democracia funcione. Este tipo de democracia procura transformar al ciudadano pasivo, característico de las democracias representativas, en un ciudadano activo que –en el ejercicio de su libertad y en condiciones de igualdad– colabora en la defensa del bien común, siendo responsable en derechos y deberes para la comunidad en la que vive (*cf.* Vila, 2008: 8).

En un contexto de democracia participativa, los ciudadanos deberán estar más informados, ser más perspicaces de sus propios intereses, más solidarios, más cooperativos, considerados, ejercer la alteridad, prestar más atención y compromiso a los intereses de los otros, estas condiciones abonarían de manera positiva en la resolución de los conflictos, estarían presentes la participación y la deliberación como mecanismos básicos para tomar decisiones. Esta serie de condiciones representan un gran desafío para la democracia como tal, pues se trata de individuos alejados del personalismo y más bien preocupados por su entorno, por su vida en sociedad y el reconocimiento de sí mismos en los ciudadanos como él y los otros. Este es un reto enorme para la educación, la cual desde la educación primaria debería formar las capacidades y competencias para el ejercicio de la libertad, la crítica, el compromiso, el reconocimiento del otro y el diálogo, entre otras capacidades.

En el nuevo orden mundial, la democracia da muestras de las diversas crisis que padece que se ven reflejadas en la falta de credibilidad en las instituciones globales o locales que antaño gozaban de prestigio y respon-

dían a las necesidades y demandas de la sociedad (cfr. Tortosa, 2012); aunado a ello, a partir de la instauración del modelo neoliberal en gran parte del mundo y la consecuente retracción del gobierno en el ámbito social, se ha hecho cada vez más presente la participación ciudadana, buscando dar respuesta a las necesidades y a los problemas que aqueja la cotidianeidad. Nos atrevemos a decir que hay un manejo discursivo de la participación por parte de algunas élites de tal suerte que parece que la participación es resultado de las acciones gubernamentales; sin embargo, la participación de la ciudadanía es propia de los pueblos autóctonos del país, quienes de manera solidaria colaboran en actividades comunitarias para su bien; ejemplo de ello son el tequio, las faenas, las veintenas que practican algunos pueblos o comunidades que por su organización les permite este tipo de colaboración, mismas que se van desdibujando por el crecimiento y desplazamientos urbanos.

Juan Manuel Cabrera Santana considera a la participación colectiva como "diversos tipos de acciones que emprenden los miembros de una comunidad para: 1) comprometerse en la cosa pública; 2) seleccionar y controlar a sus representantes, y para 3) participar en los procesos de formación de los programas y decisiones políticas" (2008: 75).

La participación ciudadana hace referencia a la intervención compartida entre miembros de la misma categoría política (los ciudadanos), y en consecuencia, esa asociación de intereses está destinada a la promoción de acciones cuyos propósitos sólo tienen significado en el ámbito de la excelencia del ciudadano, esto es, la *polis*, la ciudad y por extensión, los de la sociedad política (Zazueta, 2003: 5).

Actualmente existen diversas formas de participación ciudadana entre las que destacan dos: la institucionalizada y la autónoma. La primera de ellas es promovida por el Estado, es decir, el gobierno interviene como palanca de activación, suele estar reconocida en el marco legal y normativo, su finalidad es que la ciudadanía participe en los procesos decisorios de ese gobierno. En este sentido y desde un punto de vista jurídico, los dispositivos de participación institucionalizada son: el referéndum, el plebiscito, la iniciativa popular y la revocación de la confianza popular. Por otra parte, existen otras modalidades que pueden ser aplicadas en la esfera gubernamental local, entre ellas destacan las asambleas, los referéndums, comités vecinales o comités de participación ciudadana, los presupuestos

participativos, los jurados ciudadanos, las comisiones consultivas, los planes estratégicos participativos y planes de desarrollo comunitario (cfr. Canto Chac, 2011).

La participación ciudadana autónoma, es independiente a cualquier tipo de intervención gubernamental, no forma parte ni se integra a ningún tipo de estructura burocrática, al contrario es organizada desde la sociedad civil y suele expresarse a través de los nuevos movimientos sociales, organizaciones comunitarias, instituciones religiosas, instituciones filántropas, medios de comunicación, organizaciones académicas y estudiantiles, asociaciones profesionales, entre otras entidades.

Ambas modalidades de participación, la institucionalizada y la autónoma, contribuyen al empoderamiento de los ciudadanos y al ejercicio de su soberanía. Participar requiere una serie de condiciones deseables, entre ellas, la existencia de un entorno adecuado para que la ciudadanía se informe y su actuación sea fundamentada, sin el riesgo de sufrir represión u otro tipo de consecuencias negativas por la misma. Asimismo, la solidaridad y la confianza son indispensables.

Es importante que la participación constituya parte de la vida cotidiana de las sociedades, en este sentido es esencial que el gobierno a través de la educación formal e informal instruya a su comunidad en esta actividad, sin contaminarla tratando de inculcar a través de ella, ideologías partidistas, religiosas o de otra índole, distorsionando la esencia de la democracia participativa, socavando la libertad y el derecho de las personas a formar su propio criterio respecto a temas que competen a su vida. Por su parte, el gobierno deberá tener presente que la participación fortalece a la ciudadanía, misma que se torna más activa, analítica y exigente respecto a sus derechos, pues deberá ser más consciente sobre sus obligaciones y el ejercicio de su ciudadanía.

Para nosotros, la participación se define como la acción de intervenir o compartir, en un asunto o hecho; su ejecución requiere intervenir activamente, implica interesarse en la resolución de los conflictos sociales. Puede realizarse de manera individual o colectiva a través de una organización social o no, regularmente la participación grupal logra mayores efectos que la personal. La participación, desde nuestra perspectiva, debe estar permeada por cinco valores fundamentales que forman a los ciudadanos a saber: el valor de la vida, el respecto a la dignidad de la persona, la libertad,

la justicia y la solidaridad; valores mismos que deben formarse a través de la educación (cfr. Schmelkes, 2008).

Debe procurarse que la participación sea una actividad razonada e informada, que exista sensibilidad por parte de la ciudadanía respecto a ciertas temáticas; asimismo, desarrolle ciertas habilidades, destacando entre ellas:

- Reconocer como parte de la democracia ciertos valores y sensibilizarse respecto a la importancia de actuar conforme a ellos, como es el caso del respeto, la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la cooperación y la cultura de la paz.
- Conocer, asumir y valorar positivamente los derechos humanos, así como las obligaciones que los mismos implican.
- Reconocer la violencia de género, aprender a identificarla y rechazarla; asimismo, pugnar por la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.
- Generar conciencia respecto al deterioro ambiental, su origen antropológico y la importancia del desarrollo sustentable.
- Rechazar las actitudes de intolerancia, injusticia y exclusión.
- Debatir sobre los conflictos de su entorno inmediato, así como los acontecimientos del país y en el mundo con espíritu de diálogo y negociación.
- Escuchar las posturas y los intereses divergentes, reconociendo el derecho de los otros a pensar diferente.
- Aprender a ser analítico y crítico sobre la información que transmiten los medios de comunicación.
- Desarrollar la capacidad para trabajar en equipo.
- Invariablemente todas estas habilidades deben plantearse desde la educación para la paz.

#### EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y CIUDADANÍA

La educación en valores es necesaria para la formación de ciudadanos comprometidos con la realidad social y cultural; compromiso que en todo momento se verá reflejado en los ejercicios de la democracia, la ciudadanía

y la interculturalidad (cfr. Schmelkes, 2008). La educación para la paz es una educación en valores (tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones) que permitirá la conciencia y vivencia de valores éticos que influyan en la construcción de los sentidos sociales y de la realidad social misma. Una educación para la paz tiene que ver directamente con la resolución pacífica de los conflictos y con el fomento de una cultura de paz, ésta última sustentada en valores de la Democracia, de Desarrollo, de Desarme y del fomento de los Derechos Humanos (en palabras de Fisas, las cuatro D's fundamentales para la cultura de paz).

Una educación para la paz implica que el sujeto pueda ser capaz de cuestionar, desvelar críticamente, y actuar sobre aspectos y estructuras empotrados y arraigados que legitiman cualquier tipo de violencia. Sin embargo, una de las dificultades mayores que se presentan en una educación para la paz es cuando los discursos y las prácticas son distintos. Debe de procurarse la enseñanza vivencial y experiencial y no sólo la discursiva, no sólo el qué, sino el cómo.

En México, hasta hace relativamente poco se ha venido trabajando en una educación en valores, de manera escolarizada, mucho más en la educación primaria que en la universitaria; sin embargo, es necesario reflexionar que se hace desde la educación primaria y otros niveles para visualizar algunas coincidencias con la educación universitaria. Por ejemplo, uno de los ejes de enseñanza-aprendizaje que ha marcado la educación primaria, ha sido la formación de sujetos como ciudadanos, aquí el problema tal como lo señalan Corona y De la Peza (2000) ha sido cómo se ha conceptualizado al ciudadano, en los distintos periodos de la educación primaria del siglo XX en México, de tal suerte que éste puede adquirir conocimientos y habilidades para su desempeño como un miembro de la nación o de la sociedad misma. En dicho trabajo de investigación se realizó una revisión de los libros de texto como herramienta fundamental del sistema educativo y expresión fehaciente de las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en los distintos momentos de la historia del país y ver el papel que ha jugado la educación cívica, en la conformación de una cultura ciudadana democrática.

Dicho trabajo, a nuestro parecer, incide en una de las preocupaciones mayores que se tiene con la educación para la paz de cómo formar ciuda-

danos críticos de su propia realidad, en aras de encaminar cambios que procuren estados de justicia, equidad, igualdad y con la resolución pacífica de los conflictos, siempre con el reconocimiento del otro como interlocutor válido, si los libros de texto en particular los de historia, a pesar de existir reformas para la enseñanza de la educación cívica, han intentado borrar las diferencias entre los ciudadanos “mediante la construcción mítica de una única identidad nacional, considerando a la historia como proceso natural y a la patria como ‘madre’ en torno a la cual los ciudadanos se convierten en una familia, destruyen el espacio de la acción política” (Corona y De la Peza, 2000: 29). Con ello, lejos de educar para la crítica y la participación, alimentan la pasividad que aleja cada vez más al sujeto de la posibilidad del reconocimiento del otro como igual, en el sentido de contar con la misma capacidad de interlocución válida, sin perder su diferencia.

Por otra parte, a nivel universitario, se ha ido incorporando la enseñanza por competencias profesionales, y ya sea en el discurso institucional o curricular se ha enfatizado en los aspectos “formativos o humanos” de la profesionalización, los cuales necesariamente se ven atravesados por la ética y los valores (Barba, 2005); sin embargo, a pesar de que de varias maneras, las instituciones de educación superior tanto públicas como privadas expresan sus propósitos de formación humana —la perspectiva ética de sus misión— en documentos que van desde leyes orgánicas y los estatutos, hasta determinados proyectos o programas de formación integral así como de educación humanista que se concretan, la mayor parte de las veces, en una variedad de experiencias, las cuales procuran la integración curricular con una orientación de formación valoral y social. Tales formas del discurso tanto institucional como educativo contienen expresiones del conocimiento social y plantean una visión del desarrollo moral del educando pero no modifican, de manera sustantiva, el carácter vocacional-laboral del currículo (Barba, 2005: 68 y 69).

Benítez (2009) hace una revisión de los estudios que han establecido la relación entre la educación en valores y la educación superior en México, encontrando, por ejemplo, cinco grandes líneas de investigación: el desarrollo moral, las preferencias de los valores por parte de los universitarios, la ética profesional, los proyectos por implementar trabajos de educación moral, y los estudios teóricos de las políticas públicas en materia de educación moral. En la primera línea, observa que el nivel de desarrollo moral

(fundamental en una educación para la paz) no guarda una relación directa con el paso por la universidad, más bien, el crecimiento moral se da por la interacción cotidiana en instituciones como la familia. La revisión de la segunda línea, le permite concluir que los universitarios tienen a privilegiar los valores de corte individualistas y no así aquellos que promueven la solidaridad. En cuanto a los trabajos sobre ética profesional se encuentra que en gran parte de las universidades, tanto públicas como privadas, hay una preocupación por la ética profesional, el ejercicio profesional y la vinculación con el entorno social; sin embargo, los estudios referidos presentan ausencia de datos empíricos que den cuenta de los procesos a través de los cuales se instrumentan y no tanto de los discursos institucionales y curriculares. En materia de proyectos educativos morales, el registro arrojó que todos hablan de experiencias exitosas, son heterogéneos y no consideran las condiciones contextuales en las que se aplican. De manera similar, sucede con las investigaciones sobre políticas públicas y educación moral, se coincide en la necesidad de una educación en valores como la justicia, la solidaridad y la equidad, pero los estudios quedan descontextualizados de la realidad social. La manera en cómo se ha trabajado la relación de la educación profesional y los valores dejan entrever la necesidad imperiosa de repensarla en aras de que la educación universitaria contribuya a una formación en valores, que necesariamente repercutirá en la mirada al otro tan necesaria en la educación para la paz.

Trabajar la educación para la paz no sólo desde la educación primaria o los sistemas escolarizados nos permitirá reflexionar sobre el papel social real que tiene la universidad en los procesos de formación. La investigación que se pueda realizar en los espacios universitarios para fomentar la educación para la paz y la multiculturalidad será fundamental. Si consideramos que las universidades surgieron con el propósito de constituirse en centros de enseñanza en beneficio de la sociedad, buscando opciones ante sus diversas problemáticas, podemos afirmar que en su esencia se encuentra la responsabilidad social, sin embargo, con el devenir de los años por motivos diversos ésta se fue diluyendo.

Conforme la humanidad ha evolucionado sus conflictos se han incrementado, así el siglo XXI atestigua diversos conflictos sociales y ambientales, mismos que se presentan con diferentes grados de complejidad, la mayoría de ellos tienen en común el hecho de que sus alternativas de so-

lución requieren la participación de diversos actores sociales. En este contexto, el sector empresarial toma conciencia sobre las externalidades que sus actividades generan e instituye la responsabilidad social, la cual es definida por François Vallaey (2010b: 28) como "una nueva política de gestión, un nuevo modo de administrar las organizaciones, cuidando los impactos y los efectos colaterales que se generan diariamente dentro y fuera de las instituciones, responsabilizándose por las consecuencias sociales inducidas por el mismo funcionamiento de la organización".

Para Urzúa (citado en Olvera, 2012) la responsabilidad social es un tipo de orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que permita a todos la igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades, suprimiendo los obstáculos estructurales de carácter económico y social, así como los culturales y políticos que afectan e impiden su desarrollo.

Acorde a Vallaey (2010b: 28 y 29) entre las particularidades de este innovador modelo de gestión se encuentran:

- Es aplicable en las organizaciones públicas y privadas.
- Precisa a la organización a situarse y comprometerse socialmente en el ejercicio de sus funciones básicas.
- Sus fines son éticos y de desarrollo a escala humana.
- Posee un sentido de justicia y sostenibilidad, es decir su compromiso es con las generaciones presentes y las futuras.
- Al ser una filosofía de gestión, se practica a diario en todos los ámbitos de competencia de la organización. y acorde con sus deberes para con la sociedad, en este sentido involucra a la totalidad de sus integrantes.
- Usa el diálogo para lograr su buen desempeño y en la solución de los conflictos que se van presentando.
- Tiene el afán de promover estándares y regulaciones universales.

Ante ello Vallaey (2010a) afirma que las universidades deben estar involucradas con la responsabilidad social, ya que además de ser organizaciones, tienen el compromiso de formar a los futuros profesionales que laborarán en otras organizaciones públicas y privadas, así como a los ciudadanos que promoverán los derechos humanos a partir de intereses profesionales y/o personales. Así, las instituciones de educación superior

también coadyuvan en la formación de ciudadanía, y en este sentido es importante que no sólo fomenten la participación político electoral, sino que consideren la corresponsabilidad ciudadana en los asuntos públicos cotidianos, y que en su carácter de públicos son de interés colectivo (cfr. Olvera, 2012: 16).

Así "la propuesta de una ética de responsabilidad universitaria está en formar personas que se asuman como ciudadanos y no sólo como profesionistas o especialistas en cierta disciplina. Es decir el universitario deberá ser corresponsable de su entorno, asumirse como un promotor de conocimientos y acciones orientados al fortalecimiento de la vida democrática y de la calidad de vida de todo ser" (Morales, 2012).

Alma Herrera considera que la universidad tiene esencialmente dos propósitos: 1) El académico que implica la formación tanto humana como profesional y 2) El de investigación que se desarrolla a través de la construcción de nuevos conocimientos, así la responsabilidad social universitaria es un espacio que vincula el conocimiento generado en el contexto de su aplicación (científico, humanístico y artístico) a las necesidades locales, nacionales y globales. Su objetivo es primordialmente promover la utilidad social del conocimiento contribuyendo a la mejora de la calidad de vida, por lo tanto, demanda perspectivas bidireccionales entre la universidad y la sociedad (2008: 295).

La educación para la paz converge con la responsabilidad social universitaria, ya que entre las dimensiones de esta última se encuentra la formación en valores universales que deberá fructificar en el fortalecimiento de la conciencia y solidaridad social, asimismo un mayor compromiso con los más excluidos de la sociedad y con el medio ambiente, buscando alternativas no violentas a las problemáticas que presentan, además de fomentar la democracia participativa y la vigencia de los derechos humanos.

Realizar investigaciones cualitativas que hagan evidentes las maneras en cómo los jóvenes significan sus procesos de formación, nos parece, será de gran utilidad si quiere rescatar y visualizar la importancia de trabajar en una educación para la paz que fomente la participación y la mirada del otro; en cuyo seno se tiene necesariamente que incidir sobre los distintos contextos en los cuales los jóvenes aprehenden e incorporan los conceptos o guiones que le dan sentido a su vida cotidiana. Dicha educación tiene mucho que ver con los procesos de producción de significado y

para ello se hace necesario no sólo educar para la paz, sino en paz. Hacer de dicha educación una educación vivencial y con la mirada del otro.

En Latinoamérica, la institución familiar tiene gran peso en la formación de los individuos, por lo que menciona Orozco (1996), el sentido se da de acuerdo a las enseñanzas familiares, de acuerdo a la cosmovisión familiar y conviven con otras instituciones formadoras, como la escuela. Los niños y los jóvenes discurren por estos procesos de mediación entre unas y otra instituciones, entendiendo al proceso de mediación como "el conjunto de influencias que estructuran el proceso de aprendizaje y sus resultados, provenientes tanto de la mente del sujeto como de su contexto socio-cultural" (Orozco, 1991: 43). Las mediaciones son consideradas espacios de interacción en donde los sujetos negocian los significados para aceptar, rechazar o modificar las propuestas de sentido que reciben de las instituciones educativas (hábese de familia, escuela, medios de comunicación, etcétera). Por ello mismo, no se puede pensar en los procesos de educación para la paz en meramente conceptos discursivos que se enseñen.

La escuela en sí misma es un escenario donde se negocian los mensajes, se producen nuevos significados o se confirman los anteriores; es decir, los escenarios son los lugares en los que se produce sentido, es en ellos donde las reproducciones de la cognición obtienen sentido y por lo tanto un valor simbólico efectivo sólo para el grupo que los reproduce o a los que pertenece el individuo que recibió el mensaje, siempre y cuando se tomen en cuenta las mediaciones que influyen en la recepción de la información. Esto es, que en cada escenario se negocia las interacciones, es donde se producen nuevos significados o se reafirman los establecidos.

La escuela como escenario de apropiación de significados debe proveer, si se quiere trabajar en una educación para la paz, una coherencia entre el discurso y la práctica social, porque en estas últimas se recuperan los significados que podrían encaminarse a una democracia participativa. Como escenario de significación, la escuela juega un papel importante desde su organización, desde las relaciones e interacciones que al interior del aula se producen; y a partir de la co-centralidad que juega el concepto de conflicto; escenario donde puede plantearse que educar para la paz no es educar para la inhibición de la agresividad, sino para su afirmación y canalización hacia actividades socialmente útiles; es imprescindible partir del análisis y del proceso de regulación/resolución de los conflictos del

grupo-clase y del centro, de los más inmediatos y concretos a los más lejanos y complejos; buscar por ende el cultivo del valor paz, acerca de la tolerancia y la afirmación de la diversidad; estimular el afrontamiento y utilización de las formas de resolución no-violenta de los conflictos, desarrollando una competencia personal y colectiva; y usar métodos problematizantes basados en el aprendizaje por la experiencia. Con ello se buscará el fomento de la autoafirmación, el desarrollo de la confianza en uno mismo y en los demás, el refuerzo del sentimiento grupal y de comunidad, el desarrollo de las capacidades de toma de decisiones y de resolución no-violenta de los conflictos, el refuerzo de la capacidad de análisis, síntesis e inducción y el desarrollo de conductas pro-sociales (Cfr. Jarés, 1994).

Por otra parte, tal como lo deja entrever el trabajo de Corona y De la Peza (2000), ¿cómo formar sujetos críticos y participativos con la vida pública, si las narraciones ocupadas en los libros de texto de historia aluden a que las diferencias se dirimen mediante la violencia física y el aniquilamiento del contrario?, entonces las narraciones son fundamentales en la construcción conceptual del otro, del conflicto y del sujeto social que se forma como ciudadano. Nos parece que una educación para la paz debe incorporar los discursos históricos que narran los conflictos y sus formas de dirimirlo, pero no así, ocupar discursos que narrativizan la realidad; es decir, una educación para la paz que adopte abiertamente una perspectiva que mira al mundo y lo relata; contrariamente a ocupar un discurso que finge hacer hablar al propio mundo y hablarlo como relato. Dicha manera de acercarse al mundo, de problematizar a la propia narrativa del conflicto, permite al sujeto cuestionar las relaciones mismas de poder y las consecuencias mismas que para la vida pública tiene, en el entendido de Arendt (1993), lo público como el bien común. Desde la educación para la paz se hace necesario afrontar creativamente el conflicto, entendiendo a éste como proceso interactivo que soporta en su definición misma el carácter relacional, interdependiente y social. Una educación para la paz no niega el conflicto, se trata de intervenir en los conflictos reales de forma que encuentren cauces no violentos para ser abordados, solucionados o transformados (Tortosa, 2001)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup>Si bien José María Tortosa ha referido dichos comentarios con respecto a cuáles son los problemas con la investigación para la paz y en lo que se debe de trabajar en ella, nosotros hemos trasladado esta idea para la educación para la paz.

Pero, ¿cómo mirar al otro?, ¿cómo entender el conflicto mismo?, ¿cómo entender la justicia, la equidad, la solidaridad, la participación misma? Las respuestas las encontramos en las narraciones, no sólo textuales, sino de la vida cotidiana, así por ejemplo, las narraciones que los textos y los discursos de educación universitaria nos han planteado sobre quiénes somos los mexicanos, parece que todos somos iguales indistintamente de las condiciones de raza o de cultura.

Los discursos que se hacen bajo el influjo de las interpretaciones culturales dominantes, simulando la igualdad, "puede conducir a la construcción de estereotipos y clichés. Lo definido como "distinto", visto desde el cliché cultural dominante, remite a un mundo normalizado y naturalizado por efecto del prejuicio. Prejuicio construido en el mundo de los significados cotidianos que asumen de manera tácita (aunque nunca inocente o casual), sus significados dentro del horizonte semántico de la cultura dominante, convertida, a fuerza de repetición sistemática, en un poder de violencia simbólica" (Vázquez, 2012: 93-94).

Una educación para la paz debe comenzar por cuestionar los propios discursos y prácticas mismas que legitiman cualquier estado de violencia. Una educación para la paz consiste no sólo en dotar al individuo de la autonomía suficiente para que pueda razonar y decidir con toda libertad, significa proporcionar los criterios que le permitan defender las diferencias y divergencias sin violencia. Por eso, una educación para la paz implica "una educación para el encuentro de las individualidades, una educación para la conspiración, la cooperación, la cesión de confianza, un lugar donde aprender el manejo de nuestras potencialidades de transformación y en donde los proyectos culturales se conviertan en actividad política" (Fisas, 1998: 373).

#### REFLEXIÓN FINAL

La educación para la paz en términos generales busca mejorar la calidad de vida de las personas a través de ser transformadora de las relaciones de injusticia y como promotora de la autorrealización. De ahí que la educación para la paz tiene que ver necesariamente con esa educación para la construcción de una ciudadanía (en valores) que permita mirar al otro en igualdad pero reconociendo sus diferencias, que fomente el cuestiona-

miento crítico frente a todo tipo de discurso y práctica que legitime la violencia. Una educación para la paz fomenta la pluralidad de formas de vivir, pensar y sentir, donde se cultiva la originalidad de las diferencias individuales como la expresión más genuina de la riqueza de la comunidad humana y de la tolerancia social, por ello mismo, a través de ella se puede generar una democracia participativa, pero es necesario que sea experiencial y vivencial al sujeto, porque sólo en la coherencia entre discursos y prácticas puede generarse un nuevo sentido de la realidad. Nos parece que las Universidades, tendrán que trabajar mucho en la práctica de sus discursos, si es que en realidad les interesa trabajar en una educación en valores, para la ciudadanía y en y para la paz.

#### FUENTES CONSULTADAS

- ARENDRT, Hannah (1993), *La condición Humana*, Barcelona: Paidós.
- BARBA, Bonifacio (2005), "Desarrollo del juicio moral en la educación superior" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero marzo año/vol. 10, número 24, COMIE, pp. 67-92.
- BENÍTEZ ZAVALA, Arturo (2009), "La educación en valores en el ámbito de la educación superior", en *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 7 año 2, pp. 116-129
- BLANC, Maurice (2007), "La democracia participativa no es un largo río tranquilo", en *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 19, Chile: Universidad Arturo Pratt.
- CABRERA SANTANA, Juan Manuel (2008), *Democracia y participación ciudadana*, España: Sinergia.
- CANTO CHAC, Manuel (2011), *Participación ciudadana en las políticas públicas*. México: Siglo XXI
- CORONA, Sarah y De la Peza Carmen (2000), "La educación ciudadana a través de los libros de texto", en *Sinéctica* no. 16 enero- junio, México: ITESO.
- CORTINA, Adela (1994), *Ética aplicada y democracia radical en El trabajo filosófico hoy en el continente*, Sociedad Interamericana de Filosofía, Colombia: Uniandes.
- FISAS ARMENGOL, Vicenç (1998), *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona: Ed. Icaria/Antrazyt/UNESCO.
- HERRERA MÁRQUEZ, Alma (2008), "La responsabilidad social universitaria en América Latina" en *El rol de la educación superior para el desarrollo humano y social en América Latina y el Caribe*, en [http://upcommons.upc.edu/revistes/bistream/2009/7979/1/17%20\(295-207\).pdf](http://upcommons.upc.edu/revistes/bistream/2009/7979/1/17%20(295-207).pdf) [consultada 07 de enero de 2013]

- JALALI RABBANI, Martha (2004), *La educación para la ciudadanía mundial*, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- JARES, Xesús (1994), "Educación para la paz y organización escolar", en Fernández, Alfonso (Comp) (1994), *Educando para la paz. Nuevas propuestas*, España: Ed. Universidad de Granada.
- MORALES GÓMEZ, Claudia Abigail (2012), "Ética y ciudadanía: eje de responsabilidad social universitaria" en Gasca Pliego, Eduardo y Olvera Julio César (Coords.) *Responsabilidad Social y Ciudadanía. Una perspectiva desde la universidad y la administración pública*, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- OLVERA, Julio César y Gasca Pliego, Eduardo (2012), "Responsabilidad Social Universitaria y Ciudadanía", en Gasca Pliego, Eduardo y Olvera Julio César (Coords.) *Responsabilidad Social y Ciudadanía. Una perspectiva desde la universidad y la administración pública*, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- OROZCO, Guillermo (1991), *Recepción televisiva, tres aproximaciones y una razón para su estudio*, Cuadernos de comunicación y Prácticas sociales. No. 4. México: PROICOM-UIA
- \_\_\_\_\_, (1996), *Televisión y educación: lo enseñado, lo aprendido y lo otro. Miradas Latinoamericanas a la Televisión*. Cuadernos de comunicación y Prácticas sociales, México: PROICOM-UIA.
- ROJAS DÍAZ, Alejandro y Colina Rubio, Ricardo (2007), *La participación ciudadana*, México: Porrúa.
- SCHELMELKES, Sylvia (2008) *¿Qué valores promover para formar ciudadanos?*, en [http://www.fundacion-sm.org.mx/1er\\_seminario/pdf/silvia\\_schmelkes.pdf](http://www.fundacion-sm.org.mx/1er_seminario/pdf/silvia_schmelkes.pdf) [consultado el 7 de enero de 2013]
- TORTOSA, José María (2001), *El largo camino de la violencia a la paz*, España: Universidad de Alicante.
- \_\_\_\_\_, (2012) *Rasgos, actores y escenarios en la crisis: el malestar en la democracia*, Mimeo.
- VALLAEYS, François (2010a), Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria en <http://RSUniversitaria.org/web/images/stories/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniv.pdf> [consultada 7 de enero de 2013]
- \_\_\_\_\_, (2010b) La responsabilidad social universitaria ¿cómo entenderla para quererla y practicarla? Pontificia Universidad Católica del Perú, núm.3, Perú, pp.27-33.
- \_\_\_\_\_, (s/f), "La responsabilidad social universitaria en [http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad\\_social\\_universitaria\\_francois\\_vallaey.pdf](http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaey.pdf) [consultado el 29 de diciembre de 2012]
- VALLAEYS, François, De la Cruz C. P. Sasía (2009), Manual de los primeros pasos de responsabilidad social universitaria en <http://www.iadb.org/en/publications/publication-detail,7101.html?id=13106&dcLanguage=es&dcType=Books&doctype=&docTypeID=AllPublic&searchLang=es&keyword=vallaey&selectList=All&topicalDetail=0&tagDetail=0&jelcodeDetail=0&publicationCover=0#.UITpSVBSiSo> [consultada el 7 de enero de 2013].
- VÁZQUEZ GUTIÉRREZ, Juan Pablo (2012), "Renombrar lo diverso. Reflexiones sobre la alteridad, la formación y la cultura", en Ana Valle (ed.) *Alteridad entre Creación y Formación. Reflexiones en torno a la Cultura y la Educación*, México: UNAM.
- VILA RAMOS, Beatriz (2008), "La formación del ciudadano, un camino hacia la democracia participativa" en *Comunicación y Hombre*, núm. 4, España: Universidad de Vitoria.
- ZAZUETA, Ricardo (2003), *Participación ciudadana*, México: Porrúa- Universidad Anáhuac.

# Universidad pública y conflictividad social. Una mirada crítica a las actuales formas de participación social universitaria

Laura Mota Díaz  
Neptalí Monterroso Salvatierra  
Oliver Hernández Lara

## INTRODUCCIÓN

Los procesos de reforma económica, política y administrativa, vividos en América Latina durante las décadas de 1980 y 1990, condujeron a nuestros países a una serie de transformaciones que, poco a poco, fueron develando sus impactos negativos en lo social y ambiental, dejando al descubierto las graves contradicciones que acompañaron al modelo de globalización, por lo que en la actualidad asistimos a una de las peores crisis socio-ambientales de la humanidad.

Y es que, en efecto, el modelo neoliberal que se impuso en la mayoría de los países de la región desde 1980 marcó el inicio de una etapa de cambios profundos en los sistemas de producción, comercialización y acumulación capitalista, con lo cual se abrió la puerta a otras formas de relación y apropiación del trabajo y, paralelamente, a nuevas formas de dominación, explotación y exclusión social, con lo cual se ha venido ampliando la brecha de la desigualdad económica y social, al tiempo que se ha deteriorado gravemente el medio ambiente.

De igual manera, la reforma administrativa emprendida durante la década de 1990, que argumentaba la necesaria transformación de la relación entre Estado y Sociedad, desplegó una serie de propuestas y acciones encaminadas básicamente a la modificación de los procesos administrativos y técnicos, de tal modo que se dotara a las administraciones públicas de capacidades para administrar de forma "eficiente" los recursos y programas, en medio de un contexto de profundos cambios.

En esas reformas estructurales y administrativas la cuestión social quedó a un lado, por lo que la pobreza, la desigualdad, el deterioro ambien-

tal y otros problemas sociales, continuaron acrecentándose; paradójicamente, las tecnologías de información y comunicación alcanzaban sus desarrollos más importantes.

Fue en ese contexto de enormes contradicciones (y a la par de una búsqueda de alternativas para hacer frente al ya inminente fracaso del modelo neoliberal) cuando en la segunda mitad de la década de 1990 apareció en el lenguaje de los organismos internacionales y de los gobiernos nacionales la referencia a la responsabilidad social empresarial, así como a la responsabilidad social universitaria que, en el caso de México, ha tomado fuerza de manera relativamente reciente dentro de la agenda de las universidades públicas.

El presente documento tiene como fin analizar desde una perspectiva crítica la referencia a la noción de responsabilidad social universitaria, partiendo del hecho de que su concepción ha sido delineada desde las estructuras dominantes, las mismas que han sido promotoras de las reformas económicas y administrativas aplicadas durante las dos últimas décadas del siglo XX. Seguido de eso revisamos cómo esa concepción se ha trasladado a la agenda de las universidades públicas, para luego situarnos en la reflexión del vínculo existente entre formación profesional, conciencia crítica y participación social que se da en las universidades. Finalmente llevamos estas reflexiones a la situación actual de conflictividad socio-ambiental que se vive en nuestro país, en un intento de representar la ausencia de la participación social de las universidades.

La intención es colocar en un debate más amplio el tema de la responsabilidad social universitaria, para distinguir las directrices que marca el modelo dominante, de aquellas que debieran emerger de una real iniciativa de los y las universitarias para contribuir a la transformación positiva de sus entornos —y que no necesariamente requiere encasillarse en una terminología impuesta por las estructuras dominantes—. De este modo, damos la bienvenida a todas las opiniones que deriven del presente documento y que contribuyan a acrecentar este debate desde diversas ópticas.

#### DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

Para situarnos en la concepción de la responsabilidad social universitaria (RSU) nos remitimos en primera instancia a la noción de responsabilidad

social empresarial (RSE), pues consideramos que nos permite hacer el análisis propuesto desde dos ópticas: la de hegemonía del mercado, que ha pauteado también a las universidades del siglo XXI y la de la emergencia social, que pone en cuestionamiento el paradigma de la responsabilidad social que se promueve.

La idea de la RSE se gestó en Estados Unidos durante la década de 1920, se fortaleció entre las décadas de 1950 y 1960 (principalmente a partir de algunos desarrollos teóricos), para luego, durante la década de 1970, pasar a formar parte de la gestión empresarial tanto en Estados Unidos como en algunos países de Europa. Su origen estuvo fundado en la idea de que si las empresas utilizan para su producción recursos que posee la sociedad, ese solo hecho genera un deber ético, y por consiguiente, un compromiso de las empresas para retribuirle a la sociedad el uso de sus recursos con beneficios que aseguren la mejora de su calidad de vida; de ahí que sea definido en términos de responsabilidad social.

Aunque la RSE como concepto no es algo nuevo, lo cierto es que su promoción sí es más reciente, dado que podemos ubicarla principalmente en la segunda mitad de la década de 1990, de manera más específica dentro del contexto del Pacto Global entre las Naciones Unidas y el mundo del libre mercado que propuso el entonces Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi Annan, en el Foro Económico Mundial, celebrado en Davos, Suiza, el 31 de enero de 1999.

En esa ocasión, el Pacto Global promovía el diálogo social para la constitución de una ciudadanía corporativa global que conciliara los intereses de las empresas con demandas y valores de la sociedad civil, los proyectos de la ONU, sindicatos y Organizaciones no Gubernamentales. Destaca que los principios orientadores del pacto global derivaron de:

- La Declaración Universal de Derechos Humanos.
- La Declaración de Principios de la Organización Internacional del Trabajo.
- La Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo.

La finalidad, se decía, era posibilitar a todos los pueblos del mundo el acceso a los beneficios de la globalización de la economía e inyectar en el libre mercado mundial valores y prácticas fundamentales para resolver las necesidades socioeconómicas de los humanos.

En términos conceptuales, la RSE se entendía como "...una visión de negocios que integra en la gestión empresarial y en forma armónica el respeto por los valores éticos, las personas, la comunidad y el medio ambiente" (DERES, s/f: 10).

Toda esta concepción se dio dentro del marco del Desarrollo Humano, cuyo planteamiento central radicaba en la idea de la integralidad de las acciones encaminadas a la búsqueda de bienestar, de tal modo que se lograra equidad, sustentabilidad y justicia social; en ese sentido, teóricamente se abandonaba el énfasis en el crecimiento económico, para sustituirlo por una visión holística que colocaba en el centro a las personas.

No obstante, la realidad demostró la parte contradictoria de esos planteamientos, dado que la economía de libre mercado se posicionó como eje dominante dentro de este nuevo enfoque de desarrollo, orientándose a la generación de riqueza por encima de la dignidad del ser humano y la preservación del medio ambiente.

Ese hecho se constata con la crisis global que caracterizó el inicio del siglo XXI, marcado por la pobreza, la desigualdad, el hambre, el desempleo, el cambio climático, la violencia, el crimen organizado, el ascenso de los movimientos sociales (de los indignados, los okupa, la primavera árabe, las luchas socio-ambientales campesinas e indígenas, entre otros), eso que para otros autores se puede definir como una crisis civilizatoria mundial.

Ante eso, no nos queda duda de que la RSE fue sólo una forma de institucionalización del altruismo y la filantropía empresariales, cuyo objetivo final era mejorar la imagen de las organizaciones empresariales e incrementar, al mismo tiempo, su productividad y ganancias. En la práctica, cuando las empresas pretenden demostrar actitudes de responsabilidad social, lo más que hacen es llegar a desarrollar acciones caritativas; empero, su actividad diaria, relacionada con los procesos de productividad, es altamente contaminante y destructiva del medio ambiente.

Ahora bien, la etapa de reformas y de cambio de paradigmas atravesó también a las universidades que en las últimas décadas del siglo XX enfrentaban al menos dos cambios importantes. El primero, la masificación, como respuesta a los nuevos requerimientos del mercado en términos de las exigencias de personal laboral cada vez más calificado, en un mundo donde la *tecnociencia* se coloca como el primer factor productivo. El segundo, la crisis del empleo, debido a que esas mismas exigencias del mercado, ya no

garantizaban puestos laborales a quienes tenían títulos universitarios, o bien, los colocaba en condiciones de precariedad laboral (OEA-BID, 2004).

Como respuesta a estos cambios las universidades públicas entraron en competencia para captar el mayor número de estudiantes y asegurarles el mayor número de puestos laborales a sus egresados; a la par, crecieron sin medida las universidades privadas cuya oferta educativa se enfocó a la formación de profesionales para el mercado, guiándose por los principios de competitividad y éxito, lo que condujo a una visión instrumental de la educación formal, en otras palabras, a la mercantilización de la educación, en una lógica mezquina de oferta y demanda.

En este marco, se planteó la reforma de las universidades para ajustarse a los nuevos requerimientos del entorno global. Así, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, celebrada en octubre de 1998 en París, se proponía que: "...si la próxima sociedad estará fundada en el conocimiento, la educación superior debe de emprender la transformación y el cambio más radicales que jamás haya tenido".

A partir de ahí se introdujo el tema de la responsabilidad social universitaria, pues la Declaración citada, en su artículo 6o., establece que:

La educación superior debe reforzar su servicio a la sociedad y en especial sus actividades para eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, la degradación ambiental y la enfermedad, utilizando principalmente enfoques transdisciplinarios e interdisciplinarios en el análisis de los temas y los problemas.

La Responsabilidad Social Universitaria, es definida como:

Una política de calidad ética del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) a través de la gestión responsable de los impactos educativos, cognitivos, laborales y ambientales que la universidad genera, en un diálogo participativo con la sociedad para promover un desarrollo sostenible (OEA-BID).

En esa concepción se visualizaba a las universidades del siglo XXI como instituciones altamente democráticas, de acceso universal para todos, enteramente solidarias y cuya misión debía arraigarse a dimensiones de espiritualidad y moralidad. No obstante, el rostro de la universidad se fue esbozando de manera difusa porque se dio también en medio de grandes

contradicciones ya que, por una parte, dicho perfil se estaba delineando desde el modelo vigente, enmarcado en la globalización y en sus propias exigencias; mientras por otra parte emergía una realidad aún no consolidada.

Así, la reforma universitaria acontecida entre las décadas de 1980 y 1990 se enfocó fundamentalmente en cambios en los patrones de financiamiento, establecimiento de mecanismos de evaluación y acreditación, reformas curriculares e innovaciones tecnológicas, creación de sedes y subsedes regionales o generación de mecanismos de remuneración asociados a la productividad. En suma, predominó en la reforma la concepción de que las universidades debían cumplir un papel subsidiario del desarrollo económico capitalista y de que la educación superior universitaria debía convertirse, a su vez, en un espacio para la valorización del capital.

Al respecto Boaventura De Sousa Santos señala que:

...las universidades públicas no sólo han debido ponerse en función del mercado, sino producir ellas mismas con una lógica mercantil, trastocando de forma agresiva toda su estructura organizativa e introduciendo una contradicción cada vez mayor entre su papel histórico como productoras de cultura y pensamiento crítico, por un lado, y como generadoras de patrones culturales y conocimientos instrumentales para coadyuvar al desarrollo capitalista, por otro (De Sousa, 2005: 23).

La cita expuesta, no puede ser más clara en cuanto al hecho de que con las reformas neoliberales, la universidad pública entró en crisis, no sólo por las condiciones de masificación y mercantilización a las que se vio sometida, sino porque al ponerse al servicio del mercado dejó de lado sus principios orientadores fundados en los ideales de humanismo, libertad, autonomía, igualdad y democracia.

Derivado de lo que hasta aquí hemos mencionado, destaca que la responsabilidad social que se ha promovido tanto en las empresas como en las universidades ha ido en una misma línea, orientada a generar condiciones para el funcionamiento del modelo económico neoliberal donde, como en otros asuntos, los organismos internacionales (Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo, principalmente) han tenido un historial de intervenciones disfrazadas de cooperación al desarrollo.

Finalmente, debemos decir que la reforma universitaria neoliberal produjo una excesiva diferenciación de las instituciones de educación su-

perior, no sólo en términos de opciones profesionales, sino fundamentalmente en términos de calidad, de ahí que en el siglo XXI la reforma educativa esté centrada en ese factor.

#### CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, PERTINENCIA SOCIAL Y RSU

La compleja realidad económica, política, social y ambiental que dio entrada al siglo XXI, planteó mayores retos y desafíos a la humanidad en todos los ámbitos, y colocó nuevamente en el centro de la discusión a la educación superior con lo cual se emprendió la tercera reforma universitaria<sup>1</sup> que no solo busca subsanar las fallas producidas por la segunda reforma, sino que además pretende ajustarse a las nuevas realidades y demandas que marcan la pauta de la educación superior en el actual contexto.

Como señalábamos en el apartado anterior, uno de los aspectos centrales de esta tercera reforma lo constituye la calidad de la educación superior<sup>2</sup> por lo que se propone el desarrollo de mecanismos de aseguramiento de la calidad que contribuyan a reducir la inequidad de proceso y el lento paso del Estado educador al Estado evaluador. Asimismo, se plantea, la internacionalización de la educación superior, donde el modelo binario se transforma en un modelo tripartito (ahora público-privado-transnacional) enmarcado en la competencia global, regulada con base en la calidad. Dicha internacionalización, se revela en el ingreso de nuevos competidores mediante la educación virtual, pero también a través de universidades franquiciadas, subsidiarias, alianzas estratégicas, etcétera.

<sup>1</sup>La primera reforma universitaria ocurrió en 1918, corresponde a la conocida reforma de Córdoba en la que se diseñó un modelo de universidad, caracterizado por la autonomía de sus instituciones, la gratuidad en su acceso, una estructura corporativista de gestión a su interior, donde el papel del Estado se orientaba básicamente al suministro de los recursos financieros. Algo característico, y relevante, de esta primera reforma fue que las universidades se posicionaron bajo una orientación crítica hacia los gobiernos. La segunda reforma, aconteció entre las décadas de 1980 y 1990, se caracterizó fundamentalmente por un modelo binario público-privado, mediado por la competencia y la mercantilización de la educación, donde las universidades quedaron supeditadas al mercado.

<sup>2</sup>Este factor, está presente en todos los niveles educativos. En el caso de México, recordemos que recientemente se aprobó la controvertida reforma educativa en el sector de la educación básica, la cual ha tenido como uno de sus primeros resultados el movimiento magisterial, que se suma a los grandes conflictos sociales que enfrenta el país.

Mientras las políticas actuales de educación superior se enfocan a la adecuación del modelo tripartito, en la sociedad se despliegan movilizaciones en defensa de la educación pública, se generalizan los reclamos por la gratuidad y calidad de la educación pública universitaria; crecen las demandas de diversos sectores sociales por una mayor inclusión en el sistema público universitario, se cuestiona la autonomía de las universidades y se vuelve a reflexionar sobre su papel como productoras de conocimiento y transformadoras de la realidad.

Como señala De Sousa Santos (2005), la nueva crisis universitaria, se nos presenta intrincada de una crisis de legitimidad, asociada con un cuestionamiento principalmente externo (aunque también interno) que acelera notablemente las demandas de mayor *pertinencia* de sus planes de estudio, sus investigaciones, sus actividades de extensión, entre otras labores y funciones de la universidad.

Destacamos en cursivas la palabra *pertinencia*, porque es un término que con mayor frecuencia utilizan los documentos oficiales encargados de las reformas universitarias, y porque está ligado estrechamente a la noción de RSU que se promueve. La *pertinencia*, según Malagón (2002, citado en Naidorf, Giordana y Horn, 2007: 28) puede ser vista desde tres perspectivas:

1. *Perspectiva política*: implica el enfoque que ha predominado en y desde la UNESCO, organización que ha asumido el liderazgo dentro de esta construcción ideológica y cuyas propuestas son ambiguas y contradictorias en cuanto a la relación Universidad-Sociedad.
2. *Perspectiva economicista*: liderada por el Banco Mundial donde la *pertinencia* se define como la capacidad creativa de absorber las demandas en función de la relación Universidad-Empresa (como modo privilegiado de la vinculación Universidad-Sociedad).
3. *Perspectiva social*: que considera a la universidad como un actor protagónico con capacidad de crítica y cuestionamiento de *statu quo*.

Los documentos oficiales, y por ende los planteamientos reformistas de las universidades, no distinguen entre estas tres perspectivas, por lo que sin cuestionamiento se han adherido al discurso que pregona tanto la perspectiva política como la perspectiva economicista. Prueba de eso, es que en muchas universidades las reformas efectivamente se enfocaron

a promover la vinculación con las empresas a través de los denominados programas de emprendimiento, en su mayoría totalmente desvinculados de la sociedad, en términos de solución de problemas y satisfacción de necesidades más apremiantes.

En cuanto al tema de la calidad de la educación, en congruencia con las directrices que ha marcado el enfoque economicista, las reformas universitarias se han encauzado en procesos de certificación y acreditación de sus planes y programas de estudio, y en evaluaciones de desempeño de los docentes, cuyos indicadores son fundamentalmente cuantitativos para medir los niveles de "productividad" a partir de: cantidad de artículos publicados, cantidad de tesis dirigidas, número de horas de docencia, cantidad de participaciones en congresos, número de redes académicas en las que se participa, cantidad de proyectos financiados, todo ello, para definir el estímulo al que se hace acreedor y determinar su "nivel de calidad" como docente. En ese esquema, lo que está en juego, de acuerdo con John Holloway (2014), es la imposición de un ritmo de trabajo, de un estilo de ser docente y de una evaluación del *hacer* de los profesores.

Con estas imposiciones, actualmente los docentes e investigadores están más preocupados, y ocupados, en cumplir el llenado de formularios "en línea", en escribir para publicar, en acaparar horas de clase en licenciatura, maestría y doctorado, más que en desarrollar a cabalidad sus responsabilidades docentes, de investigación y de extensión universitarias, con lo cual se ha abandonado el papel primigenio de la universidad como productora de conocimiento científico, formadora de pensamiento crítico y transformadora de la realidad.

No obstante, el tema de la RSU se ha colocado discursivamente como uno de los ejes centrales de la reforma universitaria del siglo XXI, en un intento de abordar la vinculación entre universidad-Sociedad, para dar respuesta a las demandas de los diversos sectores sociales que cada vez más cuestionan la "impertinencia", ya no sólo de los gobiernos y de las empresas, sino también la de las universidades que se han constituido como espacios generadores de desigualdad y exclusión social.

De ese modo, actualmente las políticas públicas educativas, en todos los niveles, pero particularmente en el nivel superior, promueven la educación en valores, la educación intercultural, la educación para la ciudadanía (ésta más comúnmente en el contexto europeo), la educación ambiental, la

educación para la paz y de otras denominaciones que tienen como fin imprimir el carácter humanista a la educación, en un mundo donde paradójicamente la deshumanización es una constante; de ese modo, se generan discursos y actitudes contradictorias dentro de las universidades que por un lado, siguen adecuándose al patrón vigente, a través de los mecanismos ya mencionados, y por la otra, pretenden llevar a cabo actitudes responsables frente a la sociedad.

Lo dicho hasta aquí nos permite reflexionar, desde una postura crítica, sobre los fundamentos de la RSU para cuestionar su introducción dentro de las reformas universitarias actuales. Las siguientes preguntas sirven para orientar esta discusión: ¿Acaso el compromiso y la responsabilidad social no han formado parte de la misión de las universidades públicas en tiempos pasados? ¿No han sido las propias reformas del neoliberalismo las que hicieron a un lado los fundamentos humanistas de la universidad pública? ¿Qué es lo que se entiende en la práctica como responsabilidad social? Veamos.

El quehacer universitario, entendida la universidad como institución pública, está atado al entorno, al medio social, económico, político y cultural del que esa institución forma parte y con el cual los universitarios deben tener una relación no exterior, sino simbiótica. De ello se desprende que están moralmente obligados a intervenir en la solución de los problemas de la sociedad en la que están inmersos, para lo cual el conocimiento de la realidad social se estima, no sólo útil y necesario, sino imprescindible. Por ello, la investigación, docencia y extensión (generación, transmisión y difusión del conocimiento) constituyen sus tareas ineludibles.

No se puede negar, que la propia dinámica de las sociedades obliga a las instituciones a transformarse de modo que respondan a las nuevas circunstancias del entorno y a las nuevas demandas sociales; por ello, la universidad pública ha tenido que hacer frente a diversas crisis y ha debido pasar por sucesivas reformas para redefinir su papel dentro de la sociedad.

Así, el modelo de universidad que se gestó con la reforma de Córdoba en 1918, respondió en su momento a las demandas sociales, pues logró dar cabida a las nuevas clases medias y burguesas urbanas, gestadas por la modernización, la migración y el nuevo rol del Estado como redistribuidor y creador de un mercado interno. Sin embargo, los acelerados cambios demográficos y urbanos producidos por la industrialización generaron

nuevas demandas que llevaron a la crisis al modelo de universidad, hasta entonces vigente. Por esa razón, entre las décadas de 1960 y 1970 se discutía nuevamente sobre su necesaria transformación.

En ese marco, algunos de los argumentos eran que la nueva universidad "...debe no sólo contribuir al discurso sobre el hombre y la naturaleza, sino también a crear los multiplicadores de la investigación que permitan el desarrollo de la ciencia, el autoconocimiento de la realidad nacional y la búsqueda de soluciones para sus problemas" (Ribeiro, 1973: 44). En esta reflexión ya se hacía referencia a la responsabilidad que la universidad debía ejercer frente a los grandes problemas nacionales, para aportar soluciones derivadas de amplios procesos de investigación fundados en el conocimiento de nuestras propias realidades.

En esa misma línea, Paulo Freire (1972) argumentó que la educación debía servir para la construcción de sociedades liberadas de la opresión y la dominación de una clase sobre todas las demás, por lo que debía apuntar al desarrollo de la autonomía de los individuos y al establecimiento de relaciones solidarias y humanas entre ellos y ellas; por esa razón, decía, la educación no puede basarse solamente en la transmisión de saberes técnicos sobre un trasfondo ideológico de competitividad individual, sino en la construcción de un nuevo *ethos* colectivo basado en la cooperación. En esa perspectiva, Freire enfatizaba en los métodos pedagógicos, que debían orientarse hacia la formación de conciencia crítica y participativa, de tal modo que se contribuyera a la transformación de la realidad social.

Estas dos referencias de los autores citados, muestran que la responsabilidad social de la universidad es un asunto que ha estado presente en diversas épocas, cuando se ha tratado de redefinir el papel de la universidad dentro de la sociedad y alude en esencia al compromiso que los universitarios tienen para aportar soluciones a los diversos problemas que están presentes en la sociedad, lo que requiere el conocimiento del entorno, conciencia social y crítica frente a los problemas, así como involucramiento en procesos de transformación de esas realidades en medio de un diálogo constructivo entre disciplinas y entre actores sociales.

¿Por qué entonces esa cuestión, discutida décadas atrás, se nos presenta ahora con una etiqueta nueva y se incorpora como parte de las reformas universitarias del nuevo siglo? La respuesta es sencilla, proviene de un lenguaje que introducen los organismos internacionales, primero para

globalizar las directrices de sus intervenciones a partir de un mismo lenguaje; segundo, para hacer atractivas las reformas que imponen en nuestros países, y tercero, para disfrazar sus verdaderas intenciones, de modo que el discurso haga aparente la sensibilización de las instituciones políticas y educativas, frente a los problemas sociales, mientras en la práctica se continua en acciones donde la realidad es cosificada.

Dos cosas son, en principio, evidentes. Una, que las universidades públicas no necesitaban de dicho concepto puesto que, por ley, la mayoría de ellas sino todas, tienen entre sus preocupaciones fundamentales la de intervenir en el conocimiento y tratamiento de la problemática nacional o estatal, según el caso. Dos, que el concepto introducido es de índole empresarial y, como tal, tiene finalidades diferentes a las señaladas en las reglamentaciones universitarias.

Finalmente, hay que decir que desde que se introdujo la visión mercantilista de la educación, en las universidades públicas se habla cada vez menos de extensión o participación universitaria y más de "responsabilidad social universitaria". Se elaboran programas en los que se proponen acciones cuyo contenido y finalidad dista mucho de lo que otrora fue la intervención universitaria en la problemática nacional, pues hacen ver a las universidades públicas, cada vez más como empresas que como centros de educación superior.

#### CRISIS SOCIO-AMBIENTAL, EMERGENCIA SOCIAL Y UNIVERSIDAD

En los dos apartados anteriores hemos argumentado las contradicciones del modelo educativo actual que domina en las universidades y que está fuertemente anclado a la globalización de la economía, con lo cual se cuestionan los postulados de la RSU. En este último apartado y siguiendo esa misma línea de la crítica, nos disponemos a realizar algunas reflexiones con respecto a la práctica de la RSU, en el contexto de los problemas socio-ambientales que actualmente se extienden en el país y donde se observa una escasa participación de la universidad pública.

La actual crisis civilizatoria que estamos viviendo tiene como una de sus manifestaciones más claras la devastación ambiental, en cuya base están los más perversos intereses de los sectores dominantes capitalistas que, en

contra de todo, han logrado imponer sus proyectos en nuestras naciones con lo cual acaparan territorios, destruyen comunidades y explotan la naturaleza, sin importarles que eso signifique la destrucción de la vida.

Las reformas neoliberales impulsadas, desde organismos internacionales, han abierto la puerta a muchas empresas trasnacionales dentro de territorios nacionales que, aduciendo RSE, están expulsando pobladores rurales de sus lugares de origen, contaminando el ambiente y destruyendo muchos de los recursos naturales contenidos en los territorios que les han sido concesionados por los gobiernos municipales, estatales o federal. En México, son numerosas las comunidades rurales que han sido expulsadas de sus territorios. Muchos pobladores, están sufriendo acoso, persecución y muerte. La expoliación, el pillaje y el exterminio están a la orden del día.

En ese escenario, la irracionalidad con la que se ha impuesto el capitalismo, contrasta fuertemente con la racionalidad de los pueblos y comunidades indígenas y campesinas que defienden sus territorios y sus bienes comunes, considerados parte esencial de la vida; por lo que, la detonación de los conflictos socio-ambientales ha sido una constante (Mota, Hernández y Monterroso, 2013).

Tal situación, representa en la actualidad uno de los mayores retos de las ciencias sociales en términos de su compromiso para explicar la complejidad de estos procesos, pero también en términos de su capacidad para plantear alternativas frente a estas crisis. Ante ello, la universidad pública tiene una gran oportunidad para refrendarse con la sociedad a través de investigaciones, acciones y propuestas que contribuyan a la solución de los conflictos.

Y es que en efecto, uno de los pilares importantes de la universidad es realizar investigación para producir nuevo conocimiento, orientado a resolver los problemas tanto teóricos como prácticos de la sociedad y de la humanidad. Por esta y otras razones, se espera que ante problemáticas tan urgentes y graves como las mencionadas crisis socio-ambientales, la universidad responda con proyectos encaminados a investigar los pormenores de la crisis y proponer soluciones desde un sólido y riguroso análisis científico e incluya en sus currículos el desarrollo de la dimensión ambiental en todos sus profesionales, de tal forma que se garantice su competencia para responder en la teoría y en la práctica —con responsabilidad— por la integridad del ambiente y de la sociedad misma.

Aparentemente, en las universidades esta cuestión está siendo atendida puesto que existen proyectos y acciones ambientales encaminadas a la "sostenibilidad del medio ambiente"; no obstante, en la mayoría de casos esas prácticas no van más allá de campañas de reforestación de áreas urbanas y universitarias, prohibición del consumo de cigarrillos en las instalaciones universitarias, separación de la basura, recolección de *pet*, instalación de señales para evitar todo tipo de contaminación, etcétera, pero no se opina ni se interviene cuando comunidades enteras son expulsadas de sus lugares de vida para dar paso a una explotación minera o cuando se elimina el estatus de parque nacional a un área natural para dar lugar a la creación de grandes complejos turísticos. Ante una catástrofe natural (temblor, huracán, sequía, helada, etcétera) se estimula la recolección de víveres, medicinas y alimentos, pero no se tiene la menor idea de las causas sociales y políticas que incrementaron, en ciertos sectores de la población, las penurias causadas por el fenómeno natural.

Es decir que la citada responsabilidad social de la universidad se reduce a acciones ambientales más puntuales, así como a actitudes de voluntariado que, en total acuerdo con García y Spampinato (2003) no producen ciudadanía; por el contrario lo que hacen es reproducir la misma práctica asistencialista gubernamental. Por ello, resulta urgente la formación ambiental en las universidades, que desde luego tiene que ver con algo más profundo.

La dimensión ambiental en la educación superior no se puede enfrentar con una transformación mecánica de la malla curricular, sino con la articulación de una epistemología diferente que comprenda el puesto del ser humano en el mundo y que integre *transdisciplinariamente* la compleja trama de relaciones, que no se puede manejar sólo desde las ciencias, sino que, ante todo, impliquen decisiones éticas y políticas (Noguera de Echeverri, 2004).

Para Enrique Leff (2004) la cuestión ambiental es una problemática de carácter eminentemente social, pues ha sido generada, y está atravesada, por un conjunto de procesos sociales. Sin embargo, sostiene el autor, las ciencias sociales no han transformado sus conceptos, métodos y paradigmas teóricos para abordar las relaciones entre estos procesos sociales y los cambios ambientales emergentes. Ahí encontramos un primer síntoma de irresponsabilidad de la universidad, en términos de su escasa contribu-

ción a la generación del conocimiento de un tema que demanda atención urgente.

Si la universidad pública está interesada realmente en la solución de la crisis socio-ambiental debe promover la investigación con participación de comunidades y poblaciones, autoformación de profesores, construcción de currículos integrados, identificación del saber ambiental existente y definición del "faltante" de saber ambiental (conocimientos, actitudes y valores que no se poseen y que son necesarios para estructurar la racionalidad ambiental alternativa que se logra mediante la formación ambiental) (Leff, 2004).

Conocer el entorno es lo que permite a los universitarios formular y socializar una visión objetiva y descolonizada de la realidad social. Es lo que les ayuda a analizar y discernir sobre los puntos de vista generados en los centros de poder, evitar las visiones que satisfacen acríticamente los intereses dominantes y, por lo tanto, intervenir en la solución de la problemática social de manera totalmente objetiva.

Para conocer el entorno social los universitarios cuentan con la ciencia, la tecnología y la cultura. Auxiliándose de ellas pueden alcanzar un conocimiento objetivo de la problemática nacional, determinar sus formas de intervención e incidencia y ser parte constitutiva del cambio social necesario. Estas ideas son las que orientaron, durante muchos años, la participación social de los universitarios y llegaron a constituir los programas de "extensión universitaria" en los que, fundamentalmente, estaba contenida la idea de retribuir a la sociedad algo de lo mucho que de ésta se recibe cuando se alcanzan las aulas universitarias.

A través de la formación ambiental se pueden propiciar espacios de diálogos intersubjetivos que necesariamente lleven al avance de la comprensión del ambiente desde la complejidad, y así lograr la participación decidida de los nuevos profesionales en los necesarios cambios que el entorno requiere.

Pero, para que la universidad pueda cumplir con sus funciones en la actual realidad, es necesario que se dé una profunda transformación en sus métodos pedagógicos y de investigación. La formación crítica en sus estudiantes debe ser prioritaria. Cuando el proceso enseñanza/aprendizaje se estandariza y se le reduce al alumno a memorizar contenidos o desarrollar competencias, se le está sometiendo a un proceso pragmático y tecnificado. Si bien en el mejor de los casos a los alumnos se les dota de habilidades

profesionales y técnicas, preocupa que al mismo tiempo se le esté despojando de la posibilidad de interactuar en un ambiente y espacio crítico.

Gran parte de la posibilidad de desarrollar dicho ambiente y espacio reside en los profesores, pero se ve limitada por la actual forma de trabajo que se está dando al interior de las universidades donde las tendencias estandarizan cada vez más al proceso enseñanza/aprendizaje (llenar reportes, establecer guías pedagógicas, programar cada sesión, cumplir los requisitos que establecen las instancias que evalúan el desempeño docente, certificarse, cumplir con los programas de gestión de calidad, etcétera) y que lesionan el principio de libertad de cátedra.

Por otra parte, la investigación en las universidades debe superar el paradigma hipotético-deductivo, para aprovechar el potencial que nos ofrecen otras metodologías de investigación que posibiliten la descolonización del pensamiento y de las formas de generar conocimiento científico; que pongan en diálogo los distintos saberes (científicos y no científicos) y que hagan posible incorporar procesos realmente participativos en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales, donde los estudiantes se integren activamente en todo el proceso investigativo.

Para llevar a cabo lo anterior, no es necesario que la universidad se coloque la etiqueta de la responsabilidad social universitaria, es necesario que asuma una postura de autocrítica y *autoreflexión* con respecto a su pertinencia en un contexto de alta conflictividad y emergencia social.

## REFLEXIÓN FINAL

Se dice que en el desarrollo de los escenarios de mutación de la sociedad mundial, la educación superior está destinada a jugar un papel fundamental para establecer las condiciones necesarias de un desarrollo armónico, equitativo y sostenible. Sin embargo, y cabe subrayarlo, esta realidad ocurre de manera tremendamente contradictoria y marcada por enormes paradojas.

Si bien las primeras universidades latinoamericanas, plantearon como ideal principal al humanismo, hoy día, este principio se ha visto afectado por la evolución del capitalismo global, que ha generado sobre nuestros territorios y poblaciones graves consecuencias socioeconómicas. Cada vez más, presenciamos el incremento de la pobreza, la profundización de la desigual-

dad y la exclusión de muchos sectores tanto del mercado de trabajo como de los servicios básicos de educación y salud (Mota y Álvarez, 2004).

No obstante, la universidad —a pesar de las constantes crisis que enfrenta—, sigue siendo la institución que mayores aportes puede hacer para la formación de profesionales que contribuyan al desarrollo de nuestros países. Esto es así, porque las universidades siguen teniendo las funciones sustantivas de aplicación y generación del conocimiento, así como de la difusión de éste.

No puede negarse que la universidad pública latinoamericana requiere transformarse, adecuando sus contenidos y prácticas a la nueva realidad compleja y diversa, esa es una condición, podría decirse natural, dado que las sociedades están en constante cambio. Es cierto que los estándares internacionales, están marcando muchas pautas que deben seguir la Universidades públicas para lograr la “excelencia” (concepto que ahora es ingrediente principal en los discursos de los funcionarios académicos), por ejemplo la cantidad de artículos internacionales que produce una universidad, el número de doctores que integran su planta docente, el número de profesores en el Sistema Nacional de Investigadores, cantidad de posgrados reconocidos internacionalmente, entre otras cosas, pues es lo que les permite colocarse en el *ranking* de las “mejores universidades”.

Pero en las condiciones actuales, una universidad que esté decidida a transformarse realmente en función de las demandas y necesidades sociales, debe considerar lo siguiente:

- Garantizar el ingreso de los jóvenes en igualdad de condiciones; éste es un gran desafío dado que en la actualidad este sector de la población se ha visto tremendamente afectado por los mecanismos de exclusión laboral y educativa.
- Plantearse el objetivo de formar profesionales conscientes de la nueva realidad y de la complejidad de los problemas sociales. Esto no significa que los profesionales deban dejar de lado su formación para el ámbito laboral.
- Transformar los modelos educativos y pedagógicos que garanticen, no la expedición de títulos académicos, sino la formación de recursos humanos capaces de contribuir al desarrollo de nuestros países, y con ello, refrendar el papel de nuestras universidades.

- Replantear la investigación dentro de las universidades para pasar de la lectura simplista y plana del mundo, a la reflexión de la complejidad y diversidad de la realidad, y con ello, que el conocimiento generado trascienda de forma importante a la sociedad.
- Rediseñar la malla curricular garantizando una formación ética de los egresados que les permita desarrollar actitudes no de voluntariado sino de ciudadanía, para que sean capaces de promover y defender los derechos humanos más elementales dentro de la sociedad, especialmente dentro de aquellos sectores más vulnerables.

En resumen la universidad debe orientarse a la formación de profesionales con pensamiento crítico y creativo; a promover la figura del docente como guía en ese proceso de formación, a través de la libertad de cátedra y del desarrollo de investigaciones con enfoques participativos; a promover la acción solidaria en el marco más amplio del "compromiso transformador" superando el voluntariado. Todo eso requiere de la universidad (autoridades, profesores, estudiantes y administrativos) asumir una postura crítica que posibilite cuestionar las directrices que imponen los modelos económicos dominantes.

#### FUENTES CONSULTADAS

- DE LA RED VEGA, Natividad (2009) "Necesidades emergentes y Responsabilidad Social Universitaria" en Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, No. 16. Universidad de Alicante, España, pp. 65-76.
- DERES (s/f) Manual Primeros Pasos, documento en línea <http://deres.org.uy/wp-content/uploads/Manual-Primeros-Pasos.pdf>, consultado el 28 de Octubre de 2013.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2005), *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, México.
- FREIRE, Paulo (1972), *La educación como práctica de la libertad*, Tierra Nueva, Montevideo.
- GARCÍA, Oscar y Sandra Spampinato (2003) "Ciudadanizar el voluntariado", en Encuentro de Capacitación para Dirigentes de ONG, Organizado por el Programa de Voluntariado "Ser Solidario". Centro de Documentación en Políticas Sociales Documentos/ 31, Buenos Aires.

- HOLLOWAY, John (2011) *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Bajo Tierra Ediciones. México.
- LEFF, Enrique (2004). *Sociología y ambiente: formación socioeconómica, racionalidad ambiental y transformaciones del conocimiento*. Gedisa, Barcelona, pp. 1-237.
- MOTA DÍAZ, Laura, Oliver Hernández y Neptali Monterroso (2013) "Luchas campesinas e indígenas por la defensa de bienes comunes en el territorio mexicano". Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional las Ciencias Sociales en el Siglo XXI. Retos de las Ciencias Sociales para explicar la sociedad contemporánea, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Chiapas, San Cristóbal de las Casas.
- MOTA DÍAZ, Laura e Iván Álvarez Valdés (2004) "La realidad del *Ethos* Universitario Latinoamericano en relación con la Responsabilidad Social Universitaria". Manuscrito del trabajo final del módulo 1: El Desafío de la Responsabilidad Social Universitaria: ¿Cómo diagnosticar y reformar el *Ethos* universitario? del Curso: ¿Cómo enseñar Ética, Capital Social y Desarrollo en la Universidad? Portal Educativo de las Américas, <http://www.educoea.org>, OEA/BID.
- MOTA DÍAZ, Laura (2004), "Administración y políticas de educación superior en México. Logros y dificultades para la vinculación investigación-posgrado", en: Mota Díaz Laura y José Luis Cisneros (coords.), *La educación superior en América Latina, globalización, exclusión y pobreza*. Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco, Insumisos Latinoamericanos, Libros en Red, Buenos Aires, Argentina.
- NAIDORF, Judith, Patricia Giordana y Mauricio Horn (2007) "La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca" en *Nómadas*, No. 27, octubre. Universidad Central, Colombia.
- NOGUERA DE ECHEVERRI, Ana Patricia y Echeverri González, Jorge (2004). "Escallos epistemológicos en la ambientalización de la Educación Superior". I seminario internacional sobre pensamiento ambiental. Universidad de Manizales, Colombia.
- OEA/BID (2004) ¿Cómo enseñar Ética, Capital Social y Desarrollo en la Universidad?, lecturas módulos 1-5, Portal Educativo de las Américas, <http://www.educoea.org>.
- RIBEIRO, Darcy (1973) *La universidad nueva. Un proyecto*, Editorial Ciencia Nueva: Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO (1998) "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción". Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, París.

## El impacto de la docencia de la historia en la formación de valores ciudadanos. Una propuesta cuantitativa para su medición

Érik Andrés Toledo Villalpando

En el marco del presente documento partiremos de la siguiente afirmación o argumento central: *la adquisición eficiente de conocimientos en materia de ciencias sociales en lo general y de historia nacional en lo particular favorece y facilita la asimilación de valores y actitudes ciudadanas identificadas con la democracia.*

Es pertinente aclarar y reconocer que este postulado no se encuentra fundamentado de manera directa en alguna perspectiva teórica en lo particular, sino que se nutre de varias y aspira a consolidarse como una propuesta de quien redacta estas líneas, fundamentada en la práctica docente por más de ocho años, al lado de estudiantes de bachillerato de distintas condiciones y aspiraciones.

Si asumimos como ciertas las oraciones que se agrupan en el primer párrafo, emerge un aspecto no siempre muy evidente o visible y que va más allá de discusiones lógicas, entendibles y necesarias, sobre la estructuración programática y curricular de los planes de estudio o sobre la didáctica de la historia y de las ciencias sociales, nos referimos a la gran responsabilidad que estas afirmaciones atribuyen al docente de estas disciplinas, pues su labor magisterial trasciende las fronteras físicas y temporales de la institución educativa, ya que de la eficacia de su accionar depende, en buena medida, el porvenir de la colectividad.

Reivindicar estos postulados es, al mismo tiempo, identificar que la función de la escuela, y por extensión del docente, no queda circunscrita al simple acto de *enseñar* o transmitir conocimientos, si ésta fuera su única tarea, hace tiempo que habrían desaparecido, más bien su misión se extiende a horizontes mucho más complejos y amplios y tiene que ver con la

transmisión y socialización de la cultura de la responsabilidad, del espíritu crítico —reflexivo— propositivo, las actitudes ciudadanas democráticas y el carácter mismo.

Si todo es correcto y la sociedad comprende que en la escuela no sólo se *enseña*, sino que también se *forma* en aspectos cívicos y morales, se exige la participación en el proceso educativo de docentes cuidadosa y meticulosamente elegidos y formados en el ámbito moral y axiológico, pues su responsabilidad social sería de altísimas exigencias, porque de tamaño equivalente entenderíamos la función socialmente atribuida a ellos.

Haremos ahora un paréntesis para explicar la naturaleza, alcances y limitaciones del presente documento, mismo que no sólo es una construcción teórica, ideológica o especulativa, pues se trata de un estudio de caso que analiza un fragmento de la realidad social y que, sin aspirar a convertirse en un instrumento para realizar inferencias y generalizaciones, nos permita, en lo subsecuente, aplicar las herramientas aquí puestas en práctica en un proyecto de investigación de más amplios alcances y objetivos.

Es preciso dejar muy claro que, aunque el objetivo central del presente documento es destacar la responsabilidad y el rol protagónico que debe asumir el docente de Historia y ciencias sociales en el proceso de formación integral de los bachilleres, no sólo en lo académico, sino también en lo cívico y ciudadano, el presente estudio no fue realizado entre profesores, sino entre los estudiantes, a efecto de generar evidencias y a partir de ellas construir argumentos que sostengan estas pretensiones. ¿Por qué hacerlo así y no directamente con el docente?, posiblemente puedan construirse varias justificaciones; sin embargo, nos concretaremos a una de ellas.

A lo largo de nuestra experiencia profesional docente hemos comparado las aulas y los alumnos con infinidad de compañeros profesores, de entre los cuales pueden destacarse muchos que ven su labor más allá de un trabajo que les remunera ganancias económicas; sin embargo, es preocupante reconocer que existen otros muchos compañeros que no comprenden la trascendencia social de su trabajo, que ven en los estudiantes a enemigos sobre los cuales deben imponerse, a los cuales debe vencerse; que por comodidad, por desidia o desconocimiento se circunscriben a cumplir burocráticamente con sus horarios y programas, sin comprender, sin asumir, sin comprometerse con su misión de coadyuvar a la formación no sólo de alumnos “acumuladores de conocimientos” o de “peque-

ños expertos” de cada disciplina, sino de seres humanos y ciudadanos dignos y cabales.

Por otro lado, el presente estudio, por así acoplarse mejor a los intereses y necesidades del investigador, fue realizado entre alumnos del quinto semestre de bachillerato en el campus Toluca de la Universidad del Valle de México. Fueron seleccionados alumnos de este nivel, fundamentalmente porque son los que más próximos se encuentran a la mayoría de edad, además de que han alcanzado un nivel de maduración importante, conocen más el perfil de sus profesores y han recibido un mayor número de conocimientos vinculados a las ciencias sociales.

Esta presente capítulo se integra por tres grandes apartados, uno teórico que nos permitirá contextualizar nuestras argumentaciones metodológicas y empíricas; un breve apartado metodológico, donde se explica el diseño de la muestra, así como el instrumento y estrategia utilizados para la recolección y manejo de datos; finalmente, se presentan los resultados a los que condujo el trabajo empírico, así como algunas conclusiones.

#### APARTADO TEÓRICO. EDUCACIÓN PARA DEMOCRACIAS COMPROMETIDAS, COMO LA MEXICANA

En democracias con existencia comprometida como la mexicana son mínimas las posibilidades para que el individuo adquiera la dimensión que histórica y filosóficamente le corresponde como parte constituyente del Estado; pareciera ser que las elecciones son uno de los pocos ejercicios cívicos que ejerce un segmento considerable de los ciudadanos.

Con la globalización propia de los tiempos actuales, pareciera que no sólo se han extendido mundialmente los problemas o fenómenos económicos, también lo han hecho los políticos, uno de ellos es la mundialización del déficit de participación ciudadana, con el riesgo de parecer reduccionistas en cuanto a las explicaciones del mismo, dicho déficit puede entenderse como un desencanto ciudadano generalizado respecto al quehacer público y éste, en tanto fenómeno complejo, tiene múltiples causas son muchas y además éstas son de diversa índole.

Por otro lado, la deficiente educación cívica y ciudadana conduce al desencanto respecto a la participación de los individuos en la vida pública,

fundamentalmente porque no hemos sido formados en ambientes colaborativos y de relacionamiento en el marco de la diversidad y la tolerancia. Es profundamente preocupante darse cuenta que jóvenes a punto de convertirse en ciudadanos o, lo que es peor, en los primeros semestres de su formación profesional no tengan la capacidad de diferenciar al poder ejecutivo del legislativo, al ámbito municipal del estatal o del federal o que no tengan los elementos suficientes y necesarios para identificar sus obligaciones y derechos como integrantes de una colectividad. Como podemos percatarnos, nos adentramos al asunto medular del problema.

La existencia comprometida de nuestra democracia no radica en un mal diseño institucional. Por ello, de poco sirven las enmiendas o mejoras legales si no se atiende a la esencia del problema. ¿Cómo queremos consolidar un régimen democrático si carecemos de la materia prima, es decir, de ciudadanos? Es por ello que la preocupación central de quien escribe estas líneas se centre en la educación para la ciudadanía democrática como estrategia para combatir las deficiencias de nuestro proceso nacional de construcción democrática.

En relación con estos últimos planteamientos, nuestra Carta Magna, en un párrafo de su artículo 3o. define a la democracia más allá de una simple estructura jurídica o de un régimen político-electoral, pues la entiende como un sistema de vida que enfatiza en la constante mejora económica, social y cultural del pueblo.

Y no es extraño que sea en el apartado constitucional destinado a la educación donde se establezca esta definición, pues es precisamente en la escuela donde los ciudadanos, la mayoría de ellos en potencia, tendrían que adquirir la formación suficiente para comprender que un régimen político democrático imprime la obligación de trasladar de lo público a lo privado los valores y normas de convivencia democrática basadas en la pluralidad, tolerancia, diálogo y consenso.

El informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI enfatiza su potencial emancipador, en la medida en que contribuye a lograr el tránsito de la humanidad hacia una convivencia pacífica, libre y con justicia social. Es así que este documento plantea que en nuestro siglo la educación descansa en cuatro pilares fundamentales (Dellors, 1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir con los demás.

Es decir, más allá de los objetivos netamente cognoscitivos, la educación aspira a moldear a los seres humanos del hoy y del mañana al amparo de valores y principios que favorezcan la convivencia armónica en un ambiente democrático, plural, liberal, incluyente y tolerante.

En lo que se refiere al interés del presente documento, se habrá de enfatizar en el último pilar, pues tenemos claro que, siguiendo a Arendt (2005), todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de que los hombres viven juntos, en una dimensión privada y en una dimensión pública, determinadas por la capacidad para la acción, siendo así que la acción no puede ser imaginada fuera de la sociedad de los hombres en la que se debe saber vivir y relacionarse para satisfacer las necesidades básicas y alcanzar objetivos colectivos como el progreso y el desarrollo, además de las ya referidas paz, libertad y justicia.

Sería iluso pensar, sin embargo, que las virtudes, valores y actitudes ciudadanas fueran adquiridos e interiorizados por el individuo por el solo hecho de asistir a la escuela [las actitudes ciudadanas democráticas también se ejercitan y se adquieren en la familia, la comunidad, los grupos sociales, incluso en las iglesias] o por llevar una tira o serie de materias vinculadas con las ciencias sociales y la historia nacional. La educación para la ciudadanía no se restringe a un apartado curricular en específico, pues involucra contenidos, didáctica e infraestructura, entre otros aspectos (Kymlicka, 2003); sin embargo, como ya ha sido referido, es en las clases del área de ciencias sociales donde, por la naturaleza propia de las disciplinas, así como por disposiciones normativas a las que nos referiremos más adelante, se corre con la mayor responsabilidad de cara a la formación en valores y actitudes ciudadanas.

Al respecto y, evocando nuevamente nuestra experiencia docente, al terminar un curso de una asignatura llamada Introducción a las Ciencias sociales, una alumna de primer semestre se acerca a agradecer el que se le hubiera permitido expresarse en un clima de tolerancia y apertura, a pesar de contar con una perspectiva ideológica diferente a la del profesor, "en esta clase pude hacer lo que en ninguna otra me era permitido, expresar mi punto de vista". Esta afirmación y muestra de gratitud lejos de simplemente servir para alimentar el autoestima del docente, significó una profunda llamada de atención sobre lo que se está haciendo con los jóvenes en las escuelas, sobre la flagrante violación al texto constitucional en el ya referido

artículo 30., pues no es congruente el que se hable de una educación democrática y para la democracia si en el aula no se le permite al alumno expresarse en un clima de respeto a la pluralidad, como se decía antes, la educación cívica no es sólo un cuestión de saberes, sino de actitudes.

Desde una perspectiva menos radical y sin la intención de descargar la responsabilidad de los docentes de otras disciplinas, es muy complicado que un alumno exprese su punto de vista ideológico, moral o religioso en el marco de contenidos programáticos vinculados con las matemáticas o las ciencias naturales, cuyos saberes, por la naturaleza epistemológica de dichas disciplinas son exactos y prácticamente inmutables, sólo modificables por procesos científicos tan exactos y estrictos como los que les dieron origen. Por ello, en el contexto de las ciencias sociales, cuya naturaleza es más hermenéutica o interpretativa y donde no existen verdades o leyes científicas inmutables e incuestionables, es el espacio más adecuado para la transmisión y puesta en práctica de ciertas actitudes democráticas como el debate tolerante de las ideas, entre otras.

No podemos esperar que la educación se convierta en la panacea de todos los problemas actuales que enfrenta el mundo, lo cual también implicaría responsabilizarla de todo, sus consecuencias son socialmente limitadas. En esta misma tesitura, Paulo Freire solía repetir que la educación no cambia el mundo, sino a las personas que cambiarían al mundo. Las regeneraciones morales colectivas son complejas de alcanzar e incluso peligrosas, pues la barrera respecto del adoctrinamiento sería muy pequeña, por ello, el cambio antes de pensar en lo macro debe pensar en lo concreto. "Sólo la conciencia individual de lo que nos determina colectivamente nos permitirá emanciparnos de ello, aunque sea parcialmente" (Cardús, 2007: 16).

Sin embargo, nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, el ser humano sólo se libera en comunión, en el diálogo como esencia de la educación liberadora. Por ello, "la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo" (Freire, 1974: 108). La educación tendría que ser, entonces, un diálogo entre el educador y el educando que favorezca la visión crítica del mundo.

El docente está encargado de la transmisión del saber, de la adquisición de conocimientos, del desarrollo del carácter, de la preparación para un oficio y de la socialización de valores. Su labor es reducir la simbólica bre-

cha entre la igual dignidad ciudadana y el funcionamiento desigual. Es sólo parcialmente responsable de las desgracias sociales; pero entre sus manos dichas desgracias se materializan en el comportamiento de los estudiantes (Antaki, 2000: 185). Entender así la función de la docencia es reivindicar el socrático ideal de la educación como la fusión entre la comadrona que ayuda a dar a luz el conocimiento y el escultor que a partir de la piedra construye la belleza.

#### CONOCIMIENTO HISTÓRICO PARA LA CONCIENCIA CÍVICA Y CIUDADANA

Al amparo de una perspectiva republicana y deliberativa de la democracia, para que ésta exista se precisa no sólo de las virtudes y bondades del sistema político-electoral, sino, sobre todo, de la virtud cívica de la mayoría de los ciudadanos (Velasco, 2006), misma que puede y debe formarse desde la escuela misma. En eso consiste la responsabilidad social de la educación en nuestro país, en dar cabal cumplimiento al espíritu del artículo 30. constitucional que mandata el establecimiento de un sistema educativo democrático, entendida la democracia como una forma de vida que tienda al mejoramiento constante de las condiciones materiales e intelectuales de la sociedad.

Nos adherimos al contemporáneo esfuerzo de síntesis en torno a las virtudes de la ciudadanía democrática realizado por Kymlicka (2003) y referimos que los *mínimos morales* de la democracia, las virtudes o valores cívico-ciudadanos, pueden ser agrupadas en cuatro rubros:

- El *espíritu público*, es decir, la disposición ciudadana a involucrarse en la arena de lo público, su interés y conocimiento.
- Un sentido de *justicia*, es decir, la capacidad de reconocer los derechos del otro, así como la disposición a la moderación y templanza.
- *Civilidad y tolerancia*, es decir, la capacidad de respetar y convivir civilizadamente con el otro, a pesar de sus diferencias.
- *Solidaridad* o lealtad, es decir, identidad y pertenencia social.

La educación escolarizada deberá favorecer estos valores y virtudes para la ciudadanía; pero no sólo para una ciudadanía acotada a los límites

territoriales de un país. Es cierto que se debe empezar por ahí; pero no se puede circunscribir únicamente ahí. En buena medida, parte de la tolerancia y la solidaridad de las que hablaba Kymlicka en los criterios tercero y cuarto, son extensivas a una escala planetaria, como señala Edgar Morin (2001: 62), "este planeta necesita un pensamiento policéntrico capaz de apuntar a un universalismo no abstracto sino consciente de la unidad/diversidad de la humana condición; un pensamiento policéntrico alimentado de las culturas del mundo. Educar para este pensamiento; esa es la finalidad de la educación del futuro que debe trabajar en la era planetaria para la identidad y conciencia terrenal".

Es decir, más allá de los objetivos netamente cognoscitivos, la educación aspira a moldear a los seres humanos del hoy y del mañana al amparo de valores y principios que favorezcan la convivencia armónica en un ambiente democrático, plural, liberal, incluyente y tolerante. Y esto es fundamental porque lo que el Estado democrático requiere de sus ciudadanos no puede ser alcanzado por la coerción, la represión o el monopolio legítimo de la fuerza, sino por medio de la cooperación y el autocontrol (Cairns y Williams, 1985, citado por Kymlicka, 2003: 344).

Según Antaki (2000), el civismo es la virtud por excelencia que compete a los ciudadanos y a los no ciudadanos y, por tanto, es un requisito fundamental de la educación para la ciudadanía contemporánea. El civismo es una virtud privada de utilidad pública que da nacimiento a todas las virtudes particulares y permite el continuo interés por lo público. "Hemos inventado la razón y nos hemos auxiliado con la astucia, para lograr la paz entre nosotros. Hemos inventado el derecho para que la sociedad de los hombres sea posible. Para dirigirla, instituímos la autoridad; la forma moderna de nuestra sociedad fue el Estado y la forma de éste es la república. Ahora, podemos decir qué es el ser un ciudadano activo en una república moderna: eso es el civismo" (Antaki, 2000: 107). En pocas palabras, es la tendencia a la vida activa y participativa, así como el interés permanente en el bienestar público y los asuntos de la *res pública*.

La educación para la ciudadanía democrática es una educación para la libertad y la convivencia fundamentada en, al menos, los siguientes contenidos: a) de naturaleza humana, donde se incluyen el conocimiento del derecho a la vida, la dignidad, la felicidad y la esperanza; b) de relación, incluyéndose ahí la ternura, el respeto, la no violencia, la aceptación de la

diversidad, el rechazo a la discriminación, la solidaridad, la igualdad; y c) de ciudadanía, conformados por la idea de justicia social, desarrollo, laicidad, legalidad, entre otros (Jares, 2006: 20).

La educación para la ciudadanía es una educación para la paz, misma que descansa en valores universales como la responsabilidad, el diálogo, la creatividad, el respeto, la justicia, la cooperación y la solidaridad (Gómez, 2012). Pensar, sin embargo, en una sociedad que respire una paz perfecta es una utopía, pues los valores de las personas pueden en sí mismos generar conflictos. Ante ello, la educación puede mitigar esos conflictos sin contraponerse a los valores que los originaron, una educación así sería autoritaria, enajenante y dogmática, sino promoviendo otros que hagan posible la coexistencia pacífica de los individuos con cargas valorativas diferentes: la tolerancia y la disposición hacia el compromiso (Haydon, 2003: 76).

Aunque ha sido ampliamente documentada la idea de ciudadanía como la pertenencia a una determinada colectividad acotada; también se ha referido que los contextos contemporáneos de globalización y multiculturalidad configuran el abatimiento de las fronteras físicas, geográficas, políticas y culturales. Por ello, educar para la ciudadanía es un proceso dual, a saber, un proceso específico de formación cívica acotada a la realidad local-nacional, así como otro proceso vinculado a la educación para la ciudadanía mundial. Dicha educación para la ciudadanía mundial es la educación dialógica de la voluntad humana para lograr el relacionamiento de todos como semejantes, a pesar de las diferencias, en la pluralidad, en la diversidad (Jalali, 2001: 21).

No podemos pasar por alto que la educación para la ciudadanía es también una educación política. En tal sentido, uno de los principales objetivos de esta educación política para la ciudadanía tendría que consistir en el entrenamiento y formación de la capacidad ciudadana para el juicio político, es decir, la facultad de un sujeto competente para discernir sobre la política y lo público (Bárcena, 1997: 19), lo cual queda perfectamente engarzado con los requerimientos de ciudadanía virtuosa, informada y participativa que han sido ya referidos.

Finalmente, Freire (2010: 30) alerta a los profesores involucrados en la formación de valores democráticos sobre la necesidad de dar testimonio con el ejemplo y tomar en cuenta tres exigencias básicas: a) la educación

no es una lucha en singular del profesor, b) la necesidad de estar permanentemente al lado de sus compañeros profesores; y c) la participación y exigencia de una capacitación, actualización y profesionalización permanentes y auténticas.

Se ha referido anteriormente que la formación ciudadana no es privativa de una disciplina o asignatura en particular; sin embargo, la necesidad, para la formación cívica y ciudadana, de la comprensión del sujeto como actor histórico y social, como miembro de una comunidad política, como constructor y producto de la historia, como agente crítico, propositivo y participante dentro de su entorno próximo y global pareciera otorgar a las ciencias sociales y a la historia en particular un lugar preponderante en la consecución de estos fines.

En las cuatro virtudes referidas por Kymlicka (2003) como propias de contextos democráticos, se modela un ser plenamente humano. Con lo hasta ahora planteado, se puede inferir que para ser un buen ciudadano se requiere ser también un hombre de bien. Y para una existencia plenamente humana se debe tomar conciencia ontológica de sí mismo. Comprender que el ser del hombre es la perenne autoconstrucción a través de la sociedad, nos hacemos a nosotros mismos en el tiempo, en la historia. El hombre sólo existe históricamente. "El existir humano es histórico, justamente porque es temporal" (Heidegger, citado por O'Gorman, 1947: 206). Por todo esto, la historia es un conocimiento vital (Sánchez, 2002).

El conocimiento histórico es, entonces, fundamental para que el hombre se conozca a sí mismo; pero el autoconocimiento es imposible sin el reconocimiento y diferenciación con el otro, sin el proceso de ir más allá de uno mismo y trascender los límites físicos del propio cuerpo, sin la relación con el *no-yo* (Kahler, 1943: 40), sin el reconocimiento de que la otredad me complementa.

Por ello, la historia contribuye a moldear ese ciudadano propio de contextos democráticos y multiculturales que precisa de una conciencia pública, de la solidaridad e identidad: del sentimiento de pertenencia a una comunidad. Lo cual sólo puede ser alcanzado reconociendo que mis antecedentes comunitarios me constituyen, que en mí se manifiesta la presencia actual del pasado, que soy plenamente humano cuando he asimilado mi presente a través de mi pasado, en suma, cuando he adquirido conciencia histórica.

A nuestro entender, la convivencia armónica con el otro es poco probable sin el reconocimiento de nuestro ser histórico, de ahí la trascendencia que la historia tiene para la vida democrática, pues ésta no puede entenderse sin aquella. La función social de la historia está clara, el problema que surge ahora es ¿cómo debe enseñarse o transmitirse la historia? Sin embargo, dicha pregunta merece una respuesta obtenible a partir de otro tipo de estudio.

#### FICHA METODOLÓGICA DEL TRABAJO EMPÍRICO

El presente documento contó con un trabajo empírico de investigación, en el cual fueron implementadas técnicas cuantitativas, en especial la aplicación de un cuestionario diseñado *ex profeso*, compuesto de 20 preguntas, mayoritariamente cerradas y sólo una de ellas abierta. En el diseño del cuestionario se cuidó introducir aquellas preguntas que facilitarían la aplicación de técnicas estadísticas de las que se dará cuenta después.

El tamaño de la muestra fue determinado a partir de la población estudiantil de quinto semestre (nivel avanzado) con que cuenta el campus, dicha información, así como el listado de los alumnos por grupo fue proporcionado por las instancias directivas. Para la obtención de la muestra consideramos una población total de 254 alumnos y aplicando la fórmula que se presenta abajo, obtuvimos un tamaño de muestra de 54 individuos para un nivel de confianza del 90 por ciento y un margen de error del 10 por ciento. Aunque para algunas opiniones el tamaño de muestra obtenido pudiera no ser significativo, el número de casos nos permitió realizar una aplicación personal del instrumento, con lo cual se reduce el margen de sesgo en la información, además de que, apelando al Teorema del Límite Central que se maneja en estadística (Kazmier, 2006: 145), el número de individuos que integran la muestra nos permite que la distribución de muestreo para la media se aproxima a la curva normal.

$$n = \frac{Nz_{\alpha/2}^2 P(1-P)}{(N-1)e^2 + z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}$$

Donde:

$n$  = tamaño de la muestra;

$N$  = tamaño de la población;

$Z$ , representa el número de desviaciones estándar con respecto a la media para un nivel de confianza determinado, en este caso el 90 por ciento;

$P$ , representa la proporción determinada en el estudio, la cual en el caso de no tener evidencias preliminares, se utiliza 0.5, valor que proporciona una muestra mayor y por tanto menor probabilidad de error.

$e$ , representa el error máximo permisible que consideramos para el estudio, en este caso se trata del 10 por ciento.

El método de muestreo seleccionado fue el aleatorio sistemático, con una afijación proporcional, a partir de estratos que, en este caso, fueron los seis grupos de quinto semestre de la institución. Como ya se adelantaba, la aplicación fue realizada y supervisada directamente por el investigador que redacta estas líneas, lo que permitió que de primera mano se resolvieran las posibles dudas que surgieran entre los informantes, quienes fueron retirados de su salón habitual de clase y llevados a otro espacio en grupos de 10, a efecto de llevar a cabo la aplicación. Para la sistematización y obtención de frecuencias, índices y estadísticos fue utilizado el programa de cómputo SPSS 17.0.

Con la finalidad de aportar evidencias cuantitativas para la validación del argumento central del presente documento, a partir de los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario fueron construidos dos índices que miden, por un lado, la asimilación y práctica de valores ciudadanos democráticos, al que llamamos Índice de Valores Ciudadanos (INDVC); y, por el otro, la satisfacción y comprensión de conocimientos en materia histórica y de ciencias sociales, al que llamamos Índice de Desempeño en Ciencias Sociales (INDCS). El diseño de ambos subíndices fue construido de tal suerte que cada uno cuenta con una escala de 0 a 10, donde el máximo desempeño es 10 y el mínimo 0.

El INDVC cuenta con cuatro subíndices, los cuales, siguiendo la agrupación de virtudes y valores ciudadanos de los que habla Kymlicka (2003) son los siguientes: Subíndice de Espacio Público (SIEP), Subíndice de Justicia (SIJUS), Subíndice de Civilidad y Tolerancia (SITOL) y Subíndice de Solidari-

dad (SISOL), los cuales tuvieron igual ponderación y peso en la integración del INDVC, como se evidencia en la siguiente tabla, en la que también se refieren las preguntas del cuestionario y las fórmulas que fueron utilizadas para el cálculo de cada uno de los subíndices.

Tabla 1  
Cálculo del INDVC

Índice	Valor máximo/cálculo	Preguntas del cuestionario
Subíndice de Espacio Público	(SIEP = $\sum/12$ )	8, 9, 12, 13, 14, 15, 18
Subíndice de Justicia	1.0 (SIJUS = $\sum/4$ )	16 y 17
Subíndice de Civilidad y Tolerancia	1.0 (SITOL = $\sum/76$ )	19 y 20
Subíndice de Solidaridad	1.0 (SISOL = $\sum/1.5$ )	2
Índice de Valores Ciudadanos	INDVC = $\left( \frac{\text{SIEP} + \text{SIJUS} + \text{SITOL} + \text{SISOL}}{4} \right) 10$	

Fuente: Elaboración Propia

El referido índice tomó en consideración variables como el interés en política, la tendencia a votar y/o participar en asuntos públicos, la legitimidad de la democracia, el significado de la ciudadanía, los criterios que se tomarían en cuenta a la hora de elegir por quién votar, la tolerancia hacia grupos vulnerables, la propensión a la corrupción, así como la tendencia a solidarizarse con los demás, aplicando los beneficios de la educación que están recibiendo. Las respuestas que los informantes daban a cada uno de los planteamientos fueron codificadas y calificadas, a efecto de contar con variables numéricas que hicieran posible la generación del índice.

En lo que respecta al Índice de Desempeño en Ciencias Sociales (INDCS), no fueron creados subíndices, simplemente fueron utilizadas las preguntas 3, 5 y 7 del cuestionario, mismas que miden satisfacción con las clases del área de ciencias sociales e historia, actitud que el estudiante tiene hacia las clases de ciencias sociales e historia, así como una valoración de la utilidad del aprendizaje de dichas disciplinas. El INDCS se calculó haciendo una sumatoria de las diferentes variables, dividiendo el resultado entre 7 y multiplicándolo por 10, a efecto de hacerlo congruente con el INDVC. El divisor fue 7, debido a que de la pregunta 5 se derivan 5 variables diferentes, sumando en total 7.

En primer término presentaremos los resultados globales que arrojaron el cálculo de los dos índices que aquí se proponen, para lo cual se hará referencia a sus medidas de tendencia central y algunas de dispersión, como puede evidenciarse en la siguiente tabla.

Tabla 2  
Comparación entre índices

Estadístico	Índice	
	INDCS	INDVC
Media	6.61	5.50
Moda	6.42	5.51
Mediana	6.43	5.4
Desviación Estándar	1.45	1.12
Rango	6.14	5.70

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la investigación.

Lo que a simple vista se desprende de los anteriores resultados es que en ambos índices existe una cierta homogeneidad en cuanto a la muestra seleccionada, pues la desviación estándar no es un valor muy elevado, de igual manera se observa que las medidas de tendencia central (media, moda y mediana) son muy cercanas, de tal suerte que las distribuciones de frecuencias se encuentran muy próximas a la curva normal, como puede evidenciarse en las gráficas que se colocan en el anexo 3 del presente documento.

De igual manera, los promedios de ambos índices, tomando en consideración que sus escalas de medición van del 0 al 10, no son tan alentadores, pues en el caso del INDVC la media es reprobatoria (basándonos en el esquema escolar de calificación), mientras que en el INDCS apenas sobrepasa los 6 puntos.

Tras aplicar la fórmula que se muestra a continuación, se calcularon los intervalos de confianza para la media al 95 por ciento ( $z_{\alpha/2}=1.96$ ) de confianza y se presentan en la tabla 3. Lo estrecho de dichos intervalos evidencia lo representativos que para la población resultan los datos obtenidos a partir de la muestra, sobre todo en el caso del INDVC.

$$\left( \bar{x} - z_{\alpha/2} \frac{s}{\sqrt{n}}, \bar{x} + z_{\alpha/2} \frac{s}{\sqrt{n}} \right)$$

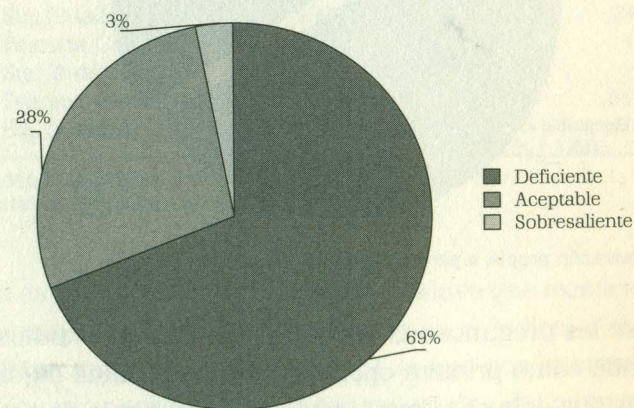
Tabla 3  
Intervalo de confianza para la media

Índice	Intervalo de confianza
INDCS	(6.08-7.14)
INDVC	(5.09-5.90)

Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la investigación.

Con la finalidad de hacer más clara la lectura e interpretación de estos datos, se realizó un agrupamiento de los resultados obtenidos en cada uno de los índices en tres intervalos: deficiente (<6); aceptable (6 - <8); y sobresaliente (8-10), esta agrupación y sus implicaciones se muestran en las siguientes gráficas.

Gráfica 1  
INDVC por intervalos

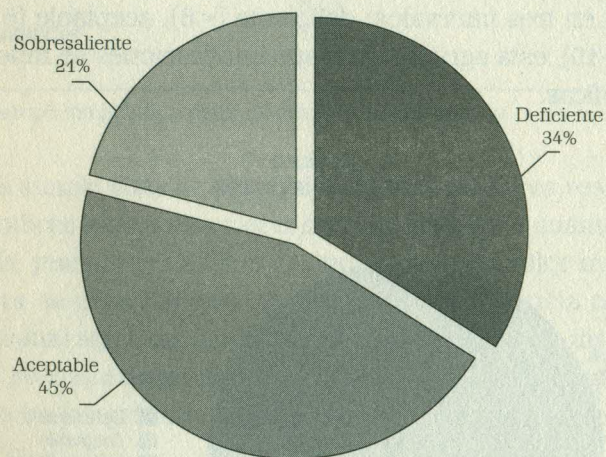


Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la investigación.

Estas gráficas concuerdan con la información previamente presentada, a todas luces es evidente que existe un mejor resultado en el índice de desempeño en ciencias sociales, mientras que en el de valores y virtudes

ciudadanas más de tres tercios de la población encuestada obtienen una calificación reprobatoria, es decir, deficiente. Si revisamos esta situación por cada uno de los cuatro subíndices que componen el INDVC, resulta que es en el de solidaridad (SISOL) donde se desprende la media más baja, 0.17 (recordando que el puntaje máximo por cada subíndice es de 1.0); mientras que los otros arrojan mejores promedios, SIEP, 0.67; SIJUS, 0.62; y SITOL, 0.74, de tal suerte que los jóvenes de bachillerato son relativamente tolerantes respecto a la diversidad; pero poco solidarios respecto a la responsabilidad social que asumirían tras concluir sus estudios no sólo de nivel medio superior, sino también superior.

Gráfica 2  
INDCS por intervalos



Fuente: Elaboración propia, a partir de datos de la investigación.

Cuando se les pregunta cuál es la utilidad de sus estudios, el 62 por ciento responde como primera opción que es la garantía de un buen trabajo; mientras que sólo el 14 por ciento señala que es la de obtener conocimientos y el 10 por ciento dice que servir a la sociedad. La segunda opción preferida por los encuestados es, con el 38 por ciento, ganar dinero; mientras que 21 por ciento dice que obtener conocimientos y 14 por ciento, servir a la sociedad. La lección es clara, nos encontramos formando jóvenes cuya principal motivación para estudiar es la obtención de benefi-

cios individuales y poco atractivo le ven al servicio hacia los demás. Pareciera ser que Marx tenía razón cuando refería que la dinámica estructural determina la ideología y forma de pensar de los individuos, por ello se explica que se privilegie lo económico en la motivación para estudiar.

Para contribuir a la comprobación del argumento central del presente documento, se realizó una prueba de correlación, según el coeficiente de Pearson, entre diferentes variables consideradas en la investigación, los resultados se plasman en la tabla 4. De igual manera fue corrido un modelo de regresión, a efecto de determinar la variabilidad del INDVC a partir de otras variables consideradas independientes o predictoras a saber, el INDCS, el sexo, la edad y el promedio escolar.

Tabla 4  
Pruebas de correlación

		Edad	Sexo	Promedio	INDCS	INDVC
Edad	Pearson Correlation	1	,137	,012	,389*	,160
	Sig. (2-tailed)		,478	,950	,037	,408
Sexo	Pearson Correlation	,137	1	,129	-,266	,292
	Sig. (2-tailed)	,478		,504	,163	,125
Promedio	Pearson Correlation	,012	,129	1	,065	,259
	Sig. (2-tailed)	,950	,504		,740	,175
INDCS	Pearson Correlation	,389*	-,266	,065	1	,519**
	Sig. (2-tailed)	,037	,163	,740		,004
INDVC	Pearson Correlation	,160	,292	,259	,519**	1
	Sig. (2-tailed)	,408	,125	,175	,004	

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Aunque es significativa la correlación positiva que existe entre el INDCS y la edad (a mayor edad, mejor desempeño en el índice) o el sexo (los varones tienden a tener mejor desempeño), la que nos interesa referir es la fuerte correlación positiva (incluso los resultados del paquete estadístico la marcan significativa al 0.01 por ciento) que existe entre los índices, de tal suerte que mientras uno crece el otro también. Aunque no puede soslayarse la correlación positiva, si bien no significativa, que el INDVC tiene con la edad, el promedio y el sexo femenino, esta prueba estadística pareciera contribuir a la validación del argumento central de esta ponencia: a

medida que se tiene un mejor desempeño académico en las disciplinas sociales e históricas, se desprenden virtudes y valores ciudadanos identificados con la democracia.

Al correr el modelo de regresión introduciendo manualmente las variables predictoras INDCS, sexo, edad y promedio, se determina que en conjunto representan el 72% de la variabilidad del INDVC, de tal suerte que la ecuación de la regresión quedaría indicada de la siguiente forma:

$$\text{INDVC} = 4.889 + .551\text{INDCS} + 1.072\text{Sexo} - .392\text{Edad} + .024\text{Promedio}$$

Al correr el modelo por el método de pasos sucesivos, el paquete de cómputo propone dos alternativas de modelos, el primero explica el 52% de la variabilidad del INDVC y sólo incluye como variable predictiva al INDCS; mientras que el segundo involucra al mismo índice además del sexo y explica el 69% de la variabilidad, de tal suerte que las ecuaciones se integran de la siguiente forma:

$$\text{INDVC} = 2.848 + .402\text{INDCS}$$

$$\text{INDVC} = 0.707 + .497\text{INDCS} + 1.019\text{Sexo}$$

## REFLEXIÓN FINAL

Independientemente del modelo de regresión que sea elegido, la variable que juega un papel central en la conformación del índice de valores cívicos es el otro índice que aquí hemos propuesto, el de desempeño escolar en disciplinas sociales e históricas.

Aunque nos queda claro que no es el único medio para analizar e identificar el papel central que las actividades de enseñanza —aprendizaje de las ciencias sociales y la historia durante el bachillerato— tienen en la socialización de valores cívico ciudadanos identificados con la democracia, esta propuesta cuantitativa es un primer acercamiento a la exploración de alternativas para explicar y, eventualmente, atender el problema de investigación que ha sido identificado como pretensión del proyecto del que este documento es un producto.

## FUENTES CONSULTADAS

- ANTAKI, Ikram (2000), *El manual del ciudadano contemporáneo*, México: Ariel.
- ARENDRT, Hannah (2005), *La condición humana*, España: Paidós.
- CARDÚS, Salvador (2007), *El desconcierto de la educación. Las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión y la inseguridad del futuro*, Barcelona: Paidós.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, disponible en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/>
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Santillana: Ediciones UNESCO.
- ESCALANTE, Fernando (2005). *Ciudadanos imaginarios*. México: El Colegio de México.
- FREIRE, Paulo (2010), *Cartas a quien pretende enseñar*, México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1974), *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- GÓMEZ, Martha (2012), *La tutoría académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México desde la perspectiva de la educación para la paz*, México: Miguel Ángel Porrúa-UAEMéx. Morata.
- HAYDON, Graham (2003), *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*, Madrid: Ediciones JALALI, Martha (2001), *La educación para la ciudadanía mundial*, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- JARES, Xesús (2006), *Pedagogía de la convivencia*, Barcelona: Graó.
- KAHLER, Erich (1943), *Historia Universal del Hombre*, México: Fondo de Cultura Económica.
- KAZMIER, L. (2006). *Estadística aplicada a administración y economía*. 4ª ed. México: Mc-Graw Hill.
- KYMLICKA, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo, y ciudadanía*. España: Paidós.
- MARX, K. (2009). *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO-Dower.
- O'GORMAN, Edmundo (1947), *Crisis y porvenir de la ciencia histórica*, México: UNAM.
- SÁNCHEZ, Andrea (2002), "Enseñar a pensar históricamente", en Gonzalbo, Pilar (coord.), *Historia y Nación. 1. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México: El Colegio de México, pp. 213-236.
- VALDERREY, P. (2010). *SPSS 17. Extracción del conocimiento a partir del análisis de datos*. México: Alfaomega.
- VELASCO, A. (2006). *Republicanism y multiculturalismo*, México: Siglo XXI.

## ¿Cómo entender la ciudadanía desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria (RSU)?

Julio César Olvera García  
Alicia Sarmiento Velásquez

*“Los ciudadanos, no los consumidores... una multitud de obreros, estudiantes y militantes diversos venidos del fin del mundo se han manifestado contra la globalización que ignora las consecuencias sociales: Nosotros hemos demostrado nuestra solidaridad y unidad; necesitamos del comercio internacional, pero sólo aquel que sea justo”*

Periódico *Le Monde*, 2 de diciembre de 1999  
(A propósito de la Cumbre de Seattle).

### INTRODUCCIÓN

En las disertaciones a nivel nacional e internacional, una de las más urgentes exigencias que se le plantean a la universidad es la construcción de ciudadanía democrática. La educación para la ciudadanía va más allá de la mera adquisición de valores cívicos para la convivencia democrática, consiste en insertar al individuo en las diversas realidades del mundo, con un sentido de justicia y equidad, de protección y promoción de los derechos humanos, de preocupación por la sostenibilidad ambiental, la paz y el diálogo intercultural. Es una toma de conciencia de las interdependencias sociales, culturales, ecológicas, políticas y económicas, tanto entre las naciones como al interior de ellas.

La conciencia ciudadana en todas sus manifestaciones, es un principio interior aun carente en el ciudadano, sigue siendo parte de la edificación democrática y de la generación de una cultura política democrática que permita al individuo identificarse plenamente como ciudadano, reconociéndose en el “otro”. Donde los derechos y obligaciones son para todos los que

adquieran este papel y es función de cada uno reconocer, respetar y promover tales derechos y obligaciones para el "otro".

El presente capítulo esboza una ciudadanía universitaria partiendo de un enfoque de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), asociada inicialmente a un determinado proceso de educación que necesita recuperar su carácter humanista, sin dejar de lado la búsqueda de la excelencia profesional, es decir, una educación orientada a la formación integral del individuo, para que éste sea capaz de actuar con responsabilidad social, ética, política y medioambiental.

El documento plantea ciertos cuestionamientos en torno al vínculo indisoluble y necesario entre educación superior y ciudadanía, así como de sus implicaciones para la responsabilidad social universitaria. Éstos se analizan a la luz de la integración regional y de los acelerados cambios en el contexto global, sin dejar de lado la riqueza histórica y cultural que nos define. Aunado a ello se considera que los valores perennes de la universidad necesitan ser repensados en la complejidad y para afrontar desde el conocimiento, las desigualdades propias del modelo de desarrollo imperante. Modelo que inserta el discurso de la RSU con la proyección de orientar el quehacer universitario a las finalidades del mercado en detrimento de la comunidad.

Consideramos por tanto que la clave para que la RSU deje de ser un mecanismo de dispersión asociado al discurso dominante, se encuentra en la ciudadanía contemporánea y en los matices que ella ofrece para la emancipación social.

## LA CIUDADANÍA NECESARIA

La concepción moderna de ciudadanía restringe la comunidad política a la nación, por lo que la condición ciudadana que en ella florece se encuentra fuertemente anclada en la adquisición de una determinada nacionalidad; jurídicamente delimitada y bajo el supuesto de un centro exclusivo de poder.

Para Adela Cortina (2008) los ciudadanos son una auténtica levadura para la transformación social. Tal consideración trasciende el respeto hacia las leyes y la adquisición pasiva de un conjunto de derechos y obligaciones en función de la pertenencia nacional.

Las recientes transformaciones en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación, asociadas a la complejidad, incertidumbre y ruptura de barreras geográficas y culturales, hacen posible repensar el proceso de construcción ciudadana a partir de nuevos elementos que desbordan la nacionalidad; por ejemplo cuando se habla de una ciudadanía ecológica, o de ciudadanía multicultural.

La complejidad de las interconexiones sociales producto de la celeridad del ritmo de cambio y la supresión de barreras de comunicación entre las diferentes regiones del mundo, permiten la expansión de éstas condiciones y su reproducción con diversos matices en todo el globo. En este contexto se reconoce que la ciudadanía en su configuración concreta, encierra procesos complejos en constante reconstrucción. La ciudadanía deja considerarse únicamente como un status jurídico-político universal para entenderse como un proceso de creación cultural, donde son los hábitos, preferencias, costumbres, creencias, valores, legitimidades y representaciones sociales, las que en su conjunto determinan múltiples formas de ciudadanía y por tanto múltiples maneras de abordar su estudio.

La ciudadanía como proceso cultural, se configura a partir del contacto e intercambio con los otros, es aquello que la comunidad le transmite al ciudadano y cuya apropiación se da en función de su situación individual. (Piña y Mireles, 2009). Es aquí donde "surge la demanda de construcción de una ciudadanía democrática, más allá del principio igualitario del conservadurismo liberal que privilegia la formación de una comunidad lo más homogénea posible y estructurada mediante una pertenencia patriótica" (Rubio, 2007: 68).

La reconstrucción ciudadana en escenarios complejos tiende a privilegiar la identidad local asociada a relaciones tanto de presencia como de interacción virtual, con lo que se amplía la concepción de la democracia moderna y por tanto de la ciudadanía. Sin olvidar que en una verdadera democracia, los ciudadanos buscarán un rol más activo en el ejercicio de los derechos políticos, civiles, sociales, económicos, culturales, educativos, etcétera.

Para que la ciudadanía asuma tales características, es necesario que existan una serie de condiciones que permitan una apropiación significativa de la misma, reconociendo que la ciudadanía es el espacio que permite a la persona convertirse en sujeto político que como tal adquiere la capa-

cidad para tomar decisiones de carácter colectivo al interior de una determinada comunidad.

Sin embargo, la existencia de instituciones de carácter democrático no genera en automático las condiciones requeridas para el ejercicio efectivo de los derechos ciudadanos, la democracia no se convierte en una realidad por el simple hecho de proclamarla, en consecuencia la articulación de nacientes instituciones democráticas en sociedades donde la ciudadanía es limitada y pasiva, conlleva a lo que Przeworski (1998) llama *el nuevo monstruo de las sociedades contemporáneas*: las democracias carentes de ciudadanos.

En tanto espacios abiertos a la deliberación, la formación ciudadana y la construcción democrática, las universidades públicas adquieren vital importancia como esferas donde los valores democráticos pueden ser enseñados, aprendidos y practicados en formas cercanas al individuo y a partir de diversos ámbitos académicos poder impactar en otros grupos sociales. Asimismo constituye un espacio donde la ciudadanía puede ser potencializada en diversas dimensiones, más allá de aquellas de carácter meramente político, reconocer ésta potencialidad constituye tarea fundamental para los espacios universitarios.

Actualmente las universidades adjetivadas como socialmente responsables, plantean una serie de propuestas para ser incorporadas en la educación ciudadana, identificando sus implicaciones para la ciudadanía universitaria.

## LA UNIVERSIDAD SOCIALMENTE RESPONSABLE

Llegados a este punto es necesario establecer una distinción entre la universidad socialmente responsable y la responsabilidad social universitaria. La primera acepción hace referencia al compromiso que se asume con actores externos a la universidad, como lo es en términos generales la comunidad local. Mientras que la responsabilidad social involucra aspectos tanto externos como internos a la organización universitaria, considerando las diferentes funciones que convergen al interior de la misma, es que se busca adherir la cultura de la responsabilidad al quehacer universitario, bajo esquemas de participación, confianza, reciprocidad, transparencia y rendición de cuentas.

Como se observa, la RSU tiene un sentido más amplio y por tanto más complejo. No se puede ser socialmente responsable, sin ser primero responsable internamente, todo proyecto de RSU debe comenzar por una introspección como organización, por pensarnos diferente, por asumir y analizar los valores vigentes, las percepciones y las prácticas cotidianas, sean positivas o negativas (reconociendo estas últimas).

Es con base en un *auto diagnóstico* y toma de conciencia de lo que somos, que podemos emprender el camino hacia la universidad socialmente responsable como verdadero agente de transformación social, pero sobre todo de reconstrucción ciudadana, revitalizando la educación humanística fuera de las condicionantes que el discurso predominante plantea al respecto. Un proyecto de RSU basado en el autoengaño permanece en el discurso y al ser incongruente con la realidad que experimentan a diario los propios universitarios, se vulnera la credibilidad en el mismo.

En la década de los noventa el Banco Mundial y la UNESCO coincidieron en la importancia y revitalización de las relaciones *universidad – sociedad* pero desde perspectivas sumamente opuestas. Las prioridades del Banco Mundial estuvieron orientadas hacia una mayor integración con el sector privado y empresarial, promoviendo la flexibilización de las universidades al mercado, potencializando la diversificación institucional y la privatización. En sentido opuesto la UNESCO sostenía que la educación superior es un bien público y que es necesaria su internacionalización desde el principio de solidaridad y cooperación. (Letie y Beltrán, 2012).

En este sentido observamos como la RSU asume connotaciones de carácter empresarial, por lo que requiere de un intento por definirla desde nuevas perspectivas de análisis para comprender lo que la RSU ofrece desde una visión ética, pedagógica y ciudadana que considere a la universidad en todas sus posibilidades.

Es el enfoque empresarial de la RS el que tiende a privilegiarse, lo que revela el vacío conceptual entorno a la RSU y la necesidad de consolidarse teóricamente a partir de otras perspectivas de análisis necesarias para su articulación, tales como la ética, la ciudadanía y la democracia participativa, mismas que se encuentran de forma implícita los principales postulados de la RSU vinculados con:

[...] las tareas propias de la universidad que están directamente relacionadas con el desarrollo de la comunidad y el respeto por el otro, la tolerancia,

la cooperación, el trabajo solidario y en equipo, el espíritu de confianza, pluralidad y diálogo, donde la información pertinente y la reflexión crítica son necesarias para encauzar los pensamientos y acciones en el cumplimiento del rol social de la universidad (Castañeda, 2007: 113).

Nuestro trabajo parte de la convicción de que la universidad como institución social, juega un papel fundamental para la reconstrucción ciudadana, por lo que tiene responsabilidad en la formación tanto de futuros profesionistas, como en la educación de ciudadanos comprometidos. La educación considerada como el conjunto de:

... mecanismos que contribuyen a la socialización de los individuos, primero como niños y después como adultos [...] y allá donde tienen lugar el desarrollo y el perfeccionamiento del individuo bajo la influencia de los otros. La educación así considerada se ocupa de numerosas instituciones y de la vida entera del individuo (Pariat, 2000: 89).

Esta tiene que ser analizada, debatida y enriquecida desde las aulas y los espacios de socialización que florecen en la institución universitaria.

Entendemos que la universidad pública comparte la responsabilidad social de la educación ciudadana con otras instituciones sociales, pero ¿qué diferencia a la educación universitaria de la educación que se genera en otras instituciones? La respuesta no es sencilla, pero podríamos señalar que son las condiciones dialécticas que en su seno se generan y que, de intervenir en el proceso de configuración institucional, expanden dentro del sistema la propia esencia del debate democrático. El relevante papel de la universidad pública, no se limita a sus productos, es decir, sus egresados e investigaciones, sino al legado que trasciende las aulas, reconociendo el potencial que la educación ciudadana encierra para la reconfiguración de las universidades en la globalidad y de su rol institucional en aras de la consolidación democrática.

#### DIMENSIONES DE LA CIUDADANÍA EN EL MARCO DE LA RSU

En términos generales los principales postulados de la RSU se vinculan al fortalecimiento de valores, percepciones y actitudes democráticas que impactan en la reconstrucción ciudadana. En éste sentido y partiendo de

documentos fundamentales para la educación superior Latinoamérica como la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior de la UNESCO (2008) y las pautas de acción producto de las experiencias exitosas de RSU en la región, como es el caso de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), así como otras aportaciones teóricas, es que asumimos seis vertientes de la ciudadanía asociadas a la RSU, mismas que desarrollamos a continuación:

- La ciudadanía responsable.
- La ciudadanía participativa.
- La ciudadanía local-comunitaria.
- La ciudadanía ecológica.
- La ciudadanía global.
- La ciudadanía emancipatoria.

#### La ciudadanía responsable

Para el ciudadano responsable, la responsabilidad primaria por excelencia reside en asegurar el futuro de la humanidad y en una preocupación por las consecuencias que nuestras acciones tienen para las futuras generaciones.

La responsabilidad depende de la comprensión y determinación de las características de las acciones, de sus contextos y condicionamientos históricos e institucionales, como así también de la identificación de las relaciones causales entre la acción y sus consecuencias, de la determinación de su alcance espacio-temporal, de los sujetos afectados por ellas y, no en último lugar, de la valoración de su calidad (Wester, 2008: 57).

En este sentido, para el ciudadano responsable no basta con la buena voluntad de sus acciones, sino que debe reflexionar en torno a los resultados que su acción produce en los otros y como es que estas acciones se encuentran expuestas a determinados condicionamientos externos al individuo.

La universidad se considera un espacio privilegiado para la determinación del alcance espacio-temporal de las consecuencias de sus acciones como organización, así como para la identificación de los sujetos y grupos afectados en mayor o menor medida por ellas. Es a partir de los diversos conocimientos que convergen en la universidad (conocimientos específi-

cos, capacidades de análisis, habilidades prácticas y de gestión, conocimiento histórico-social y universal), que el reto de la ciudadanía responsable puede ser asumido por las universidades, vinculado al diálogo interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario.

La acción responsable requiere de un análisis previo de los contextos socio-históricos, culturales y políticos, que incluso no lleve a aceptar que nuestras prácticas se moldean conforme a los modelos de desarrollo dominantes; por ejemplo nuestras prácticas de consumo. Para Dahl (2006: 68):

La honestidad, la equidad, el valor y el amor [...] capacidad de valerse por sí mismo, de actuar en defensa de sus intereses sin tener que contar con otros para hacerlo. La mayoría de los seres humanos poseen al nacer la potencialidad de desarrollar estas cualidades. El que de hecho las desarrollen y como lo hagan depende de muchas circunstancias, entre las cuales se encuentran la naturaleza del sistema político en el que vivan. [...] proteger sus propios intereses, considerar los intereses de otros, asumir la responsabilidad por decisiones importantes, comprometerse libremente con otros.

La educación para la ciudadanía responsable se fundamenta en la idea de que la cultura de responsabilidad debe permear a todos los miembros de la organización, desde una perspectiva organizacional, promueve el liderazgo de los directivos encargados de materializarla y legitimarla a partir de la participación activa de todos y cada uno de los miembros de la comunidad universitaria.

Al interior de la universidad, la ciudadanía responsable se plasma en la preocupación por la calidad de vida de los trabajadores universitarios; docentes, administrativos, investigadores, personal de mantenimiento, seguridad, etcétera. Tal preocupación se traduce en acciones concretas para mejorar el ambiente laboral e introducir mejoras y oportunidades que impacten en el bienestar de la comunidad universitaria en su conjunto. De igual forma reconoce al cuerpo docente como actor fundamental del sistema educativo universitario, garantizando su formación, capacitación permanente, adecuadas condiciones laborales y regímenes de trabajo, salario y carrera profesional, que permitan hacer efectiva la calidad en la enseñanza y la investigación.

La noción de responsabilidad debe integrarse a su vez, al perfil académico y a una formación profesional de excelencia en los egresados, para lo cual debe introducirse pedagógicamente a la estructura curricular. Constituye un compromiso serio con la promoción de valores éticos en las cotidianidad de la vida universitaria, valores como el respeto y la solidaridad, fundamentan las relaciones sociales en el seno de la vida universitaria, promoviendo a su vez una cultura de apego a la legalidad en todos sus espacios académicos.

A partir de una ciudadanía responsable se incorpora el diálogo deliberativo a la toma de decisiones, analizando los posibles impactos de cada una las funciones universitarias y las estrategias de acción para la gestión de los mismos, encaminadas a reducir los efectos negativos para la sociedad y la propia comunidad universitaria.

La ciudadanía responsable promueve la justicia social y la igualdad de oportunidades para el desarrollo de capacidades profesionales, técnicas, culturales y políticas, es consciente de que se requiere de un desarrollo integral para cultivar el diálogo, la conversación y la argumentación en el proceso de toma de decisiones y en la concreción de determinados objetivos.

Por tanto es desde la vertiente de responsabilidad, que la ciudadanía busca recuperar el carácter humanista de la educación superior, en función del cual la educación debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos relacionados con la cuestión del desarrollo.

### La ciudadanía participativa

En democracia, la participación ciudadana generalmente ha quedado limitada a la emisión del voto, acotando la ciudadanía a su dimensión política, por lo que cualquier otra forma de participación queda excluida o por lo menos desestimada en detrimento del principio de la comunidad.

La ciudadanía participativa, vinculada a la democracia participativa y al ejercicio deliberativo, refiere la capacidad que tienen los individuos para asociarse y ser portadores de propuestas, proyectos y reivindicaciones a diversos niveles de la vida social, esto implica el acceso a un espacio co-

mún de visibilidad y de pertenencia comunitaria. Espacio deliberativo que la universidad posee intrínsecamente.

Para Adela Cortina (2007) educar en ciudadanía cordial propone en tres ejes: el eje del conocimiento, el de la transmisión de habilidades y el de los conocimientos para perseguir cualquier tipo metas; la prudencia necesaria para llevar adelante una vida feliz que cuente con dos lados esenciales; la justicia y la gratitud.

En función de tal postulado se requiere fortalecer las diversas dimensiones de la ciudadanía para ajustar la realidad al concepto, pero también el concepto a la realidad social. Una de esas dimensiones por desarrollar es la participativa, que exige la configuración de una forma de democracia deliberativa, a la que pondremos por nombre *democracia comunicativa*. La democracia comunicativa es aquella en la que los ciudadanos intentan forjarse una voluntad común en cuestiones de justicia básica, a través del diálogo sereno y la amistad cívica. (Cortina, 2010: 24).

Entre los textos referidos al principio del presente apartado, se señala constantemente que la región latinoamericana necesita de una de educación que contribuya al fortalecimiento de la convivencia democrática; consolidando valores como la cooperación y la solidaridad. La convivencia participativa necesita de los espacios de diálogo universitario, que contribuyan al fortalecimiento de la transparencia y la rendición de cuentas a partir de mecanismos encaminados a promover la participación de todos los grupos de interés, mismos que permitan anclar sus acciones en redes de capital social.

La participación activa de la comunidad universitaria debe estar asociada a la transformación social y productiva de nuestra sociedad, para ello requiere basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de los miembros de la comunidad para definir objetivos y asumir compromisos. En este sentido, este tipo de ciudadanía por su propia naturaleza, trasciende la comunidad universitaria y permite avanzar hacia estándares de universidad socialmente responsable proyectada hacia el exterior.

Tal participación debe plantear la lucha por la igualdad y la justicia social como sus compromisos vitales, mismos que han de expresarse en todos los programas de formación, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional. La ciudadanía participativa se inserta en el diálogo académico, interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario.

Formar ciudadanos altamente calificados y comprometidos con valores que defienden y difunden activamente; que ven su profesión como una posibilidad de servicio a los demás y que son capaces de aportar como ciudadanos a la construcción de la sociedad respondiendo creativamente a los desafíos de un proyecto país, es el reto que plantea la ciudadanía participativa. Otro obstáculo a vencer desde la ciudadanía participativa, tiene que ver con la carencia de espacios para experimentar la responsabilidad participativa tanto de forma teórica, como de forma práctica.

### Ciudadanía local-comunitaria

En una realidad compleja, el estado nacional se ha hecho demasiado pequeño para abordar los grandes problemas de la humanidad y demasiado grande para los pequeños problemas de la vida y como parte del mismo proceso, observamos la intensificación de las presiones que reivindican la autonomía local y la identidad cultural regional (Giddens, 1993: 68).

A partir de los años setenta con los ya visibles efectos de las estrategias de desarrollo tecnocráticas, comienza hablarse del desarrollo humanista; solidario, endógeno, autocentrado, comunitario, integral, auténtico, ecológico, autónomo y popular (Arocena, 1994).

En este marco es claro que las democracias necesitan más que nunca que los ciudadanos construyan comunidad política y dejen de preocuparse únicamente por sus intereses individuales y egoístas. Tal como lo plantea recientemente David Held (2010):

[...] el derecho igual para todos al autodesarrollo sólo puede alcanzarse en una sociedad participativa, una sociedad que fomente un sentido de la eficacia política, nutra la preocupación por los problemas colectivos y contribuya a la formación de una ciudadanía sabia, capaz de interesarse de forma continuada por el proceso de gobierno.

Desde la ciudadanía local-comunitaria se privilegian los lazos ciudadanos horizontales entre los miembros de una asociación concreta. Esta dimensión reconoce que la primera característica de la ciudadanía es el arraigo a una comunidad (no necesariamente nacional), lo que genera identidad y sentido de pertenencia. Partiendo de esta delimitación, la ciudadanía se entiende como aquella que:

[...] se expresa a través de la pertenencia a iglesias, vecindades y asociaciones particulares, y la participación activa en la labor comunitaria que éstas realizan. La responsabilidad ciudadana es vigilar que estas asociaciones trabajen para el bien de la comunidad y que no sean excluyentes ni autoritarias. La ciudadanía se manifiesta en la asistencia mutua, en el compromiso solidario con los vecinos y miembros de una misma comunidad. (Ochman, 2008: 55).

Desde la ciudadanía local-comunitaria, es que la universidad puede incorporar el diálogo entre diversos saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector educativo en su conjunto.

Aunado a ello, esta dimensión reclama políticas novedosas de extensión universitaria que consideren la compleja red de relaciones sociales tanto de actores internos a la organización como externos a ella. Paradójicamente el contexto actual revela un crisis de los lazos de integración social, a partir de la cual se revalora el papel de la participación y la cooperación en la búsqueda de objetivos colectivos, sin embargo cuando la integración social se debilita, resulta difícil, motivar y organizar un esfuerzo colectivo, esto exige exaltar los lazos de pertenencia que convergen en el territorio local y en este sentido es que los procesos de construcción ciudadana no han contemplado el papel del territorio y de la experiencia vivencial; marcada por el contacto directo con las comunidades, con los pobres y con los más vulnerables. El conocimiento y análisis crítico respecto a la generación de oportunidades y bienestar para las grandes mayorías, adquieren nuevas connotaciones desde una visión comunitaria con perspectiva global. Acciones relacionadas con la ciudadanía local-comunitaria, son los observatorios para la comprensión y superación de la pobreza en América Latina.

En el ámbito de la formación profesional para el desarrollo, se requiere la asociación de los diferentes actores locales: líderes comunitarios, personas elegidas por usos y costumbres, jefes de empresas locales, establecimientos de enseñanza, asociaciones civiles, etcétera. Ampliando esta idea, los actores locales pueden ser los vecinos organizados que intentan mejorar la calidad de vida de un barrio o área determinada, pueden también ser instituciones encargadas de proporcionar servicios específicos (como la universidad), ser actores ligados a la toma de decisiones político adminis-

trativas, actores ligados a técnicas particulares, expertos o profesionistas o actores ligados a la acción sobre un determinado territorio (Arocena, 1994).

### La ciudadanía ecológica

A partir del renacimiento y más tarde con el movimiento de Ilustración y los cambios que trajo consigo la revolución francesa, la concepción del individuo en relación con su entorno dejó de ser una relación de convivencia. El individuo moderno se concibe a sí mismo como agente transformador del entorno y manipulador de la naturaleza, sometiéndola para satisfacción de sus necesidades de sobrevivencia y desarrollo sin repensar el impacto que sus acciones tienen para la conservación de la especie humana. En esta concepción el rol del individuo deja de ser pasivo y se convierte en un rol activo, se concibe a sí mismo como un ser racional, como actor clave, como ser diferenciado de los demás seres vivos. La naturaleza es revelada por el individuo en su forma instrumental, como el torrente ilimitado de satisfacción a sus necesidades eliminando la idea de la *morada común*.

Es por medio de la ciencia que la humanidad ha implando su racionalidad respecto a la naturaleza, explotándola para beneficio propio lo científico-tecnológico acapara al hombre y lo somete a su vez a sus exigencias. El hombre se hace así sujeto de su propio conocimiento, limitándose a una forma de saber que lo arruina en la sumisión de la determinación como un ente pasivo; luego así, educar se convierte, en el mundo moderno, en una forma de adquirir conocimientos para entender un mundo determinado por la ciencia: saber es tener un cúmulo de datos para poder transitar en un mundo marcado: limitado por la ciencia (Mendoza, 2010).

Esta concepción ha venido perfeccionándose y ha acaparado todas las esferas de la acción social hasta nuestro siglo, aunque recientemente ha sido cuestionada severamente por el costo medioambiental que la actividad humana ha ocasionado, siendo motivo de reflexión. "El mundo ha sido racionalizado a un alto grado, y esta racionalidad se ha vuelto una fuerza social tal que el individuo nada puede hacer sino ajustarse a ella sin reserva [...] No hay escapatoria personal posible del aparato que mecanizó y estandarizó al mundo.

Este aparato racional combina la máxima eficiencia con la máxima conveniencia, ahorra tiempo y energía, elimina desperdicios, adapta todos

los medios a su objetivo, anticipa consecuencias, garantiza precisión y seguridad [...] No hay espacio para la autonomía. La racionalidad individual se desarrolla en la eficiente articulación del *continuum* previsto de medios y fines. Este absorbe los efectos liberadores del pensamiento y las varias funciones de la razón convergen en la manutención incondicional del aparato" (Marcuse, 1944; citado por Ianni; 2007: 80).

La ciudadanía ecológica responde a los reclamos de los movimientos sociales y las organizaciones no gubernamentales propias de los años ochenta, "los cuales desde espacios eminentemente civiles, buscaron generar reconocimiento legal de ciertos derechos individuales y colectivos" entre tales derechos resaltan los derechos de las mujeres, de las minoría étnicas, de las comunidades homosexuales y de la protección al medio ambiente. En este sentido, desde la ciudadanía ecológica se busca hacer visibles los problemas asociados con el modelo de desarrollo vigente en relación con las sostenibilidad planetaria, se trata en última instancia de garantizar nuestra sobrevivencia como especie.

La ciudadanía ecológica, asume una preocupación-acción fundamental por el desarrollo sostenible para el planeta. En el este marco, hablar de Responsabilidad Social se reconoce como algo necesario para la sobrevivencia no sólo de las organizaciones, incluidas las organizaciones universitarias, sino de toda la sociedad en su conjunto y propiamente de la especie humana, cabe preguntarnos, ¿hacia dónde va el mundo? reflexionar sobre la manera que hemos utilizado a la naturaleza y de cómo nos hemos vuelto insostenibles como especie. Con ello la ética debe adquirir connotaciones más complejas ya que no es necesaria una ética desde lo individual, sino avanzar hacia una ética en su dimensión nacional, mundial y global.

Entre los múltiples proyectos de ciudadanía ecológica destaca el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS, 2005-2014) que la UNESCO coordina, tiene por objeto integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje, con miras a abordar los problemas sociales, económicos, culturales y medioambientales del siglo XXI.

A nivel organizacional, refiere el desarrollo de una cultura de cuidado al medio ambiente en aspectos monótonos, como: el cuidado en el uso de papel, número de impresiones, procesos de reciclaje, consideración de

proveedores que tampoco contaminan, uso de energía eléctrica, etcétera. De igual forma resalta el diseño de indicadores de sustentabilidad.

La educación es crucial para transformar valores que hoy estimulan un consumo no sustentable. Las instituciones del conocimiento tienen un papel fundamental en la orientación de las nuevas tecnologías y la innovación hacia sistemas de consumo-producción sustentables. La gestión ambiental debe incorporar en el diseño de los mapas curriculares, desde diversas perspectivas de análisis: económica, geográfica, política, antropológica, biológica, etcétera.

### La ciudadanía global

Una de las consecuencias radicalizadas de la modernidad consiste en el distanciamiento entre el tiempo y el espacio, que se manifiesta en el hecho de que las dimensiones espaciales de la vida social en muchos aspectos, dejan de estar dominadas por la presencia y por actividades propiamente localizadas.

En este sentido las universidades no se ubican en un espacio meramente global o local, sino que configuran espacios alternos de interacción entre ambos. Atendiendo a la terminología propia de la complejidad es que podemos hablar de universidades *glocales*, donde la descentralización, la regionalización y la *desterritorialización*, acentúan la internacionalización de los problemas de la humanidad, así como aquellos presentados por la educación y la formación profesional dentro de las relaciones que ellas tienen con el desarrollo humano.

Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia las universidades, éstas deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación, imprescindible para la integración a la educación superior de sectores sociales excluidos y de problemas de carácter global.

Desde la ciudadanía global es imprescindible contar con una enseñanza activa, permanente y de alto nivel que le permita de manera estrecha e innovadora el ejercicio de la ciudadanía, el desempeño activo en el mundo del trabajo y sobre todos el acceso a la diversidad de las culturas. La ciudadanía global apuesta por la empatía universal; al ser capaces de ver las cosas desde el punto de vista de los otros.

Si lo propio de la ciudadanía es no ser idéntica a sí misma, significa que sólo puede tomar su forma en la diferencia consigo. Violenta paradoja. La

diferencia reúne y divide un nombre. Lo reúne en la medida que lo separa. No existe ciudadanía sin la presencia del otro. Se trata pues de la inscripción de lo universal en lo singular. (Delgado, 2009: 44).

En este punto es necesario distinguir entre globalización y cosmopolitismo; el primero se encuentra relacionado de forma más estrecha al mercado, mientras que el segundo se caracteriza por mostrar una cierta resistencia a las fuerzas del mercado. El cosmopolitismo por tanto, se vincula al desarrollo social. En este sentido la ciudadanía cosmopolita se considera el vínculo entre formación y desarrollo.

De igual forma es necesario fortalecer el papel de la educación superior en la formación de personas con un juicio crítico capaces de transformar el flujo de información en conocimiento valioso, para el buen ejercicio de sus profesiones.

Las instituciones de educación superior deben avanzar en la configuración de una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural. La educación científica, humanista y artística y el desarrollo integral sustentable. La alta capacidad técnica y profesional requiere un compromiso serio con excelencia académica.

La ciudadanía global, promueve la apertura a la innovación pedagógica y científica, a la interdisciplinariedad y a la colaboración interinstitucional a partir del trabajo de redes.

Los espacios para la reconstrucción de la ciudadanía global requieren la formación de docentes y estudiantes universitarios en el diseño de ambientes de aprendizaje utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el desarrollo de revistas electrónicas de intercambio constante así como el proyecto de educación permanente; facilitando el reingreso de egresados a la educación superior, para actualización y complementación de su formación a fin de educar para la ciudadana y la participación activa en la sociedad, vinculado a los estudiantes en redes de enseñanza-aprendizaje tanto al interior de la universidad, como en redes interuniversitarias y de ambas para con la comunidad local-global en su conjunto.

Algunos ejemplos de los proyectos de ciudadanía global lo constituyen los sistemas de información de cooperación académica y la internacionalización del posgrado a partir del principio de solidaridad más que el de sumisión.

## La ciudadanía emancipadora

Dentro de las dimensiones consideradas para el desarrollo del presente capítulo, consideramos de fundamental importancia incluir la dimensión de la ciudadanía emancipadora. Hasta aquí hemos defendido la idea de la ciudadanía como factor ineludible para la transformación social, sin embargo atendiendo lo dicho hasta ahora, es debido cuestionar la noción de ciudadanía en tanto marco de la historia de la modernidad. A nuestro parecer, es la ciudadanía emancipadora la que dota de un sentido distinto a las demás dimensiones, es a partir de ella que el proyecto de RSU adquiere connotaciones críticas y reflexivas en torno al mundo que deseamos habitar. Para ello consideramos necesario incorporar las reflexiones que al respecto nos comparte Boaventura de Sousa Santos (1998: 285) quien señala que a partir de la reafirmación del liberalismo económico como paradigma de nuestro siglo, se apunta a la reafirmación de la subjetividad en detrimento de la ciudadanía y de ambas en detrimento de la emancipación.

El autor aborda los desequilibrios que existentes entre *regulación* y *emancipación* que llevaron a que en el proyecto de la modernidad se articulara la *subjetividad* y la *ciudadanía* por la vía de la *regulación*, primero por el principio del Estado y actualmente por el principio del Mercado, marginando el principio de la *regulación* dado por la *comunidad*.

Mientras que la subjetividad a quedado subsumida al predominio de la lógica técnico-científica, de consumo egoísta y de identidades desechables, la ciudadanía que se configura es meramente pasiva en detrimento del potencial auténticamente político de la comunidad.

Se avizora, entonces, la articulación fundamentalmente regulativa que implica la democracia liberal para la subjetividad y la ciudadanía, pues el ciudadano es aquel sujeto que acoge la ley y las decisiones estatales sin discutir las ni participar en su elaboración, a cambio de que el Estado la garantice intereses particulares mediante la concesión y respeto de los derechos y deberes civiles. (Ariza, 2007: 159).

La apuesta del autor, es una nueva teoría de la democracia o democracia posmoderna, misma que logra articular la subjetividad y la ciudadanía por la vía de la emancipación (marginando la regulación, pero sin descartarla). La nueva teoría de la democracia, trasciende los espacios tradicio-

nalmente políticos, permeando todos aquellos espacios que son susceptibles de transformación social, debido a que en ellos se articulan y mantienen relaciones de poder autoritarias, verticales, desiguales e inhumanas; espacio doméstico, espacio laboral y espacio económico-político transnacional. Siguiendo al autor:

Hay que agregar que, desde el punto de vista de la emancipación, es posible pensar nuevas formas de ciudadanía (colectivas y no individuales; menos basadas en los derechos y deberes que en formas y criterios de participación) no liberales y no estatizantes, en las que sea posible una relación más equilibrada con la subjetividad. (Santos, 1998: 301).

La ciudadanía emancipadora asume a la educación como bien público individual y colectivo, mismo que se reafirma en la medida que la educación se convierte en un derecho real para todos los ciudadanos y en una posibilidad de emancipación social.

En el marco de una democracia posmoderna, el ciudadano se encuentra capacitado para cuestionar las estructuras de poder verticales y autoritarias, promoviendo esquemas de autoridad compartida, es decir, relaciones de poder horizontales que den cabida a un panorama novedoso y ampliado de ciudadanía responsable, participativa, local-comunitaria, ecológica y global.

#### REFLEXIÓN FINAL

Para Pariat (2000: 97) "Reducir la ciudadanía a su aspecto político, sería olvidar que la ciudadanía política se ha situado siempre como prolongación de un nexo social condicionado" por lo que esta delimitación responde al hecho de que la noción de ciudadanía incluye aspectos muy diversos de la vida política, social y cívica, los cuales queremos vincular a la lógica de la RSU, en aras de una mejor comprensión de lo implica hacer referencia constantemente a la educación ciudadana desde las universidades.

El aprendizaje de la ciudadanía y su análisis desde diferentes dimensiones, suscita expectativas. Sin embargo, no se trata de proponer un monstruo conceptual, sino una construcción horizonte que nos permita vislumbrar la misión universitaria de cara al siglo XXI.

"El papel de la universidad, necesita ser pensado en el marco de un mundo caracterizado por la constante transformación de modelos, de patrones y paradigmas, una metamorfosis que tal vez en ninguna época acaeció de manera tan acelerada, intensa y violenta [...] necesita pensarse teniendo como referencia la construcción de nuevas relaciones entre el género humano y el conocimiento científico y de ambos con la naturales en su dimensión planetaria" (Letie y Beltrán, 2012).

En un sentido similar se manifiesta Boaventura de Sousa Santos (2008: 171) ante la construcción de una globalidad alternativa, que le permita a la universidad reconfigurarse a la luz del conocimiento pluriuniversitario, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación e información, lo que ha alterado, por un lado, las relaciones entre conocimiento e información y, por otro, las relaciones entre formación y ciudadanía.

#### FUENTES CONSULTADAS

- ARIZA, Alejandra (2007), "Democracias, ciudadanía y formación ciudadana. Una aproximación", en *Revista de estudios sociales*, Núm. 27, pp. 150-163, Universidad de los Andes, Colombia.
- AROCENA, José (1994), "El desarrollo local frente a la globalización", Universidad Nacional de Entre Ríos, disponible en [http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/politica\\_social/documentos/desarrollo\\_local\\_y\\_regional/el\\_desarrollo\\_local\\_frente\\_a\\_la\\_globalizacion\\_Arocena.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/politica_social/documentos/desarrollo_local_y_regional/el_desarrollo_local_frente_a_la_globalizacion_Arocena.pdf) [16 de mayo de 2012]
- CASTAÑEDA M., Gregoria, Miguel Ruiz, Olga Vilorio, Rosa Castañeda, Yajaira Quedo A. (2007), *El rol de las universidades en el contexto de la responsabilidad social empresarial*. Negotium. Fundación Miguel Unamuno y Jugo. Maracaibo, Venezuela. Noviembre, año/vol. 3, número 008, Pag. 100-132.
- CORTINA, Adela (2010) *Las raíces éticas de la democracia*, Valencia. Universidad de Valencia.
- \_\_\_\_\_. (2008) "Ciudadanía: verdadera levadura de transformación social", en Guzmán, N. (comp.) (2008) *Sociedad, Desarrollo y Ciudadanía en México*. México. Limusa
- \_\_\_\_\_. (2007) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo, Ediciones Nobel
- DAHL, Robert A. (2006) *La democracia: una guía para los ciudadanos*. D.F., México. Taurus: pensamiento.

- SANTOS, Boaventura de Sousa (1998) *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*, Bogotá: Siglo del hombre editores.
- El Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS, 2005-2014) que la UNESCO consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654so.pdf>
- HELD, David (2001) *Modelos de democracia*, Madrid. Alianza Editorial.
- IANNI, Octavio (2007) *La sociedad global*, México: Siglo XXI
- MENDOZA, Rubén (2010) *La responsabilidad Social Universitaria: Una reforma frente al sentido de la ciencia actual*, Conferencia dictada en el marco del Taller de Responsabilidad Social impartido por Francois Vallaey, septiembre 2010, Universidad Autónoma del Estado de México.
- OCHMAN, Marta (2008) La democracia amenazada: una reflexión sobre la ciudadanía política en Guzmán, N. (comp.) (2008) *Sociedad, Desarrollo y Ciudadanía en México*. México. Limusa
- PARIAT, Marcel (2000) "Educación, ciudadanía y desarrollo" en *Investigación y desarrollo*, núm.11 pp. 86-105, Universidad del Norte, Colombia.
- PIÑA OSORIO, Juan Manuel, Olivia Mireles Vargas (Coord.) (2009) *Ciudadanía y estudiantes universitarios*. D.F., México. Ediciones Gernika, S.A.
- PRZEWORSKI, Adam (coord.) (1998) *Democracia sustentable*, Argentina, Buenos Aires. Paidós.
- LEITE, Betania y José Beltrán (2012) "Universidad y sociedad: la pertinencia de educación superior para una ciudadanía plena" en *Revista Lusófona de Educación*, Núm. 21, pp. 33-52, Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologías, Lisboa, Portugal.
- RUBIO CARRACEDO, José (2009) *Educación ciudadana: el planteamiento republicano-liberal de Rousseau*. En *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid. Akal.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2008) El rol de la universidad en la construcción de una globalización alternativa. *Global University Network Innovation* pp. 169-171
- UNESCO (2008) Declaración de la conferencia regional de la educación superior en América Latina y el Caribe: Educación superior, ciencia y tecnología para el desarrollo sostenible.
- WESTER, Jutta H. (2008) "Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana" en *Utopía y Praxis Latinoamericana* Vol. 13, Núm. 42 pp. 55-69 Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela.

## Responsabilidad social universitaria: consumo responsable desde la no-violencia y el decrecimiento

Hilda Carmen Vargas Cancino

*El consumo desmesurado sólo nos procura una tosca clase de gratificación. Cultivar las intuiciones de nuestra identidad con el conjunto de la vida en toda su diversidad, proporciona deleite al corazón y una satisfacción más profunda y duradera.*

PERA KELLY  
Por un futuro alternativo

### INTRODUCCIÓN

El avance tecnológico carente de una conciencia autocrítica y acompasado con una economía de mercado, ha rebasado la capacidad del planeta para sostenerse sano. La ciudadanía pasiva e hipnotizada se ha enganchado en un *hiperconsumo* que sin darse cuenta lacera la economía de las poblaciones más empobrecidas, las que no puede entrar en ese círculo viciado de consumo, por lo tanto, también es responsable de la pobreza de los pueblos, de la explotación de que son producto y de los problemas ambientales.

Esa responsabilidad está manifiesta al ser copartícipes en la *cadena producción-venta-consumo*, en virtud de que la producción masiva de "bienes" hecha bajo el lema del "menor costo posible", se realiza sacrificando en primer plano la mano de obra, dando como resultado una mano de obra esclavizada que sobrevive con las migajas de un sueldo de hambre, insuficiente para cubrir las necesidades de consumo básico, y que sólo le queda ser observadora del derroche energético de los que tiene poder de compra.

En el presente capítulo se muestra la propuesta de un actuar ciudadano educado en un consumo responsable a través de la articulación dos fuentes teórica base: la no-violencia y el decrecimiento derivado de ella.

Se analizan los elementos que integran los diferentes comportamientos asociados con el consumo responsable en vínculo directo con la responsabilidad social universitaria. La postura teórica desde la cual se aborda es desde la filosofía de la no-violencia. Se desarrollan también los aspectos medulares sobre los cuales la propuesta decrecentista se desprende más allá del consumo responsable. Se finaliza con una propuesta dirigida hacia la modificación de los perfiles *profesiográficos* de todas las carreras universitarias, en donde se pretende sean integrados estos ejes temáticos como parte de las competencias transversales.

#### LA NO-VIOLENCIA Y EL DECRECIMIENTO

Gandhi, el mahatma, enfatiza que la primera condición de la no-violencia es la expansión de la conciencia y la acción por la *justicia* en todas las esferas de la vida, incluyendo la relación que se tiene con la naturaleza. La conciencia implica ese “darse cuenta” del proceder humano como depredador de su propia especie y, en consecuencia, de todo lo demás. *Bapu*, como le decían sus seguidores a Gandhi, al igual que Thoreau, Tolstoi y Petra Kelly, entre otros luchadores sociales no-violentos, coinciden en esa práctica de justicia con el mundo natural que rodea y provee a todo ser vivo; inclusive el argumento va más allá: las acciones propias afectan también el cosmos, nada ocurre aislado, la afectación es mutua en el ir y venir de los tiempos.

Dentro de esta filosofía Thomas Merton ha sido un gran seguidor teórico y práctico de sus principios y también reconoce la impronta del propio actuar con el otro, con lo otro, donde el aislamiento aunque así se deseara, no es posible:

...el significado de mi vida no debe buscarse solamente en la suma total de mis realizaciones. Únicamente puede verse en la integración total de mis éxitos y fracasos, junto con los éxitos y fracasos de mi generación, mi sociedad o mi época (Merton, 1999: 151-152).

En la misma sintonía aparecen las palabras de la filósofa neoyorkina Martha Nussbaum quien asume que sería un acto irresponsable el hecho de *esconder la cabeza* y dar por sentado que los propios actos rutinarios no afectan a los otros:

La capacidad de sentir un interés genuino por los demás tiene varios requisitos previos. En primer lugar, como destaca Rousseau, hace falta cierto grado de competencia práctica: un niño o una niña que sabe hacer cosas por sus propios medios no necesita esclavizar a los demás y, a medida que va creciendo su madurez física, se va liberando de esa dependencia narcisista absoluta. Esto supone la capacidad de concebir el mundo como un lugar en el que uno no está solo, un lugar en el que hay otras personas con sus propias vidas y necesidades, y con el derecho de intentar satisfacerlas. (Nussbaum, 2010: 133).

¿Qué es lo que impide a la humanidad ese “darse cuenta”? ¿Cómo es que ciclo tras ciclo los depredadores cobran fuerza? Merton hace referencia a la ingente necesidad de “limpiar la enorme masa de desechos mentales y emocionales que trastornan nuestros cerebros y hacen de toda la vida política y social una enfermedad masiva”. Agrega que sin la mencionada sanación y limpieza de la *casa*, nunca será posible visualizar y sobre todo, dimensionar en lo que se ha creado y se está impactando: “la purificación debe empezar por los medios de comunicación” (Merton, 1999: 64).

Los medios masivos de comunicación son el *gemelo cómplice* de la economía de mercado, todo esfuerzo serio por corregir el rumbo de la humanidad —que trastoca todas las vidas— debe involucrarlos, uno de los cambios mayores será a través de redimensionarlos, de lo contrario, el sumiso, cobarde e hipnotizado humano tendrá que enfrentar su despertar cuando todos los sistemas exploten, incluyendo el político, el gigante controlador de masas.

Una filosofía que intenta integrar una serie de comportamientos éticos con la sociedad y con la naturaleza es precisamente la no-violencia, la cual no está completa sino trasciende la teoría y se convierte en una práctica, en un actuar que durante mucho tiempo había sido desatendido, o incluso despreciado debido a la falta de información en el tema, fue hasta que diversos personajes no-violentos femeninos y masculinos —como Adolfo Pérez Esquivel, Martin Luther King, Jr., el Dalai Lama, Aung San Suu Kyi, Leymah Gbowee o Tawakkul Karman— fueron reconocidos con los premios Nobel de la Paz, que la no-violencia empezó poco a poco, a cobrar terreno. Menciona Alain Rochard:

La expresión “cultura de la no-violencia” es muy reciente. Solamente se hablaba de acciones no-violentas y a poco de un estilo de vida no-violento

hasta que gracias al llamamiento de todos los galardonados con el Premio Nobel de la Paz, dirigido a todos los gobernantes y a la ONU —esta expresión de cultura de la no-violencia y la noción que la misma abarca han sido aceptadas de manera universal (Richard, 2006:11).

Dentro de esta filosofía de vida, Richard defiende cuatro pilares que representan cuatro clases de relaciones consideradas esenciales para que todo ser de la especie humana, pueda realizarse plenamente: 1) Relación con otros, 2) Relación con la verdad, 3) Relación con la naturaleza y la cultura; y 4. Relación con la propia personalidad.

Con respecto al primer apartado, el énfasis está alineado con la comunidad: “La buenas relaciones despiertan un sentimiento de valor recíproco y desarrollan la confianza y el respeto mutuo” (Richard, 2006: 14), necesarios y básicos en el consumo responsable, el cual no se puede dar en aislado pensándose solamente a nivel individual, lo cada quien consume afecta a los otros, no sólo a lo humano, también al patrimonio natural, que es tercer pilar que propone el autor: “Ser plenamente humano incluye la conciencia de que los humanos son un elemento más del universo. Las otras criaturas son nuestros hermanos y hermanas su razón de ser va más allá de la condición de objetos destinados al bienestar de la humanidad” (Richard, 2006: 18-19).

Es reconocida la propuesta *gandhiana* por su rechazo a la violencia con la naturaleza, la cual va desde el abuso en el consumo más allá de nuestras necesidades, hasta la matanza de los animales y la degradación del ambiente.

El *decrecimiento* surge desde esta perspectiva, representa una alternativa al desquiciado sistema actual, como un movimiento paulatino de apertura de conciencias, alertando e invitando tanto al que produce como al que consume, un binomio peligroso, ciego y sobre todo, igualmente responsable de la merma de recursos naturales y de la contaminación del planeta con todo lo que de ello se deriva.

En la Declaración de la Conferencia de Decrecimiento Económico para la Sostenibilidad Ecológica y Equidad Social, que se realizó París en 2008, el decrecimiento es considerado como una transformación paradigmática de la búsqueda ilimitada del crecimiento económico por una visión considerada *tamaño conveniente*, tanto de las economías locales nacionales como las globales.

El “tamaño conveniente” (TC) a nivel global implica la reducción de su *huella ecológica*<sup>1</sup> a un nivel sostenible. Mientras que en los países donde su huella por persona supera a la sostenible globalmente, es imperativo que el TC<sup>2</sup> represente una reducción, considerando para ello un marco de tiempo óptimo. Por otro lado, en los países donde se evidencia la pobreza extrema, el TC:

...implica aumentar el consumo, con la mayor brevedad posible y de manera sostenible, de aquellos que se encuentran en situación de pobreza. El objetivo es alcanzar un nivel adecuado para una vida decente, siguiendo sendas de reducción de pobreza localmente determinadas, en vez de ser impuestas externamente por políticas de desarrollo (Declaración Conferencia de Decrecimiento Económico para la sostenibilidad Ecológica y Equidad Social que tuvo lugar en París, 2008).

La Declaración también plantea como objetivos del decrecimiento: la *atención a las necesidades básicas humanas*, esto implica la eliminación de las necesidades superfluas, que son precisamente las que más contaminan y su impronta ecológica es mayor; otro propósito a considerar es el “asegurar una alta calidad de vida, mientras se reduce el impacto medioambiental de la economía global a un nivel sostenible, equitativamente distribuido entre naciones” (Declaración Conferencia de Decrecimiento Económico para la sostenibilidad Ecológica y Equidad Social que tuvo lugar en París, 2008).

La calidad de vida está centrada en los impactos benéficos sobre la salud, la dicha, la vida armónica familiar y social, etcétera, y no por la cantidad de bienes para consumir. El razonamiento está en que si se reducen los hábitos de consumo habrá menos necesidad de cubrir horarios exte-

<sup>1</sup>Gamblin define la huella ecológica como “un indicador que puede ayudarnos a tomar conciencia del impacto de las actividades humanas sobre la biosfera: la huella ecológica de una persona (o de un sistema: fábrica, ciudad, país...) corresponde a la superficie de Tierra necesario para la producción de materia prima y de energía utilizada, así como a la reabsorción de los desechos emitidos por esta persona o sistema; así, si se calcula por equivalencia la superficie de Tierra disponible en relación al número de personas que habitan la tierra, se llega a cierta superficie que constituye la huella ecológica sostenible a la que tiene ‘derecho’ cada ser humano en el planeta. Si se rebasa esta huella, se invade entonces la que disponible para los otros” (Gamblin, 2009: 3).

<sup>2</sup>Un dato como ejemplo: “El estado de Texas (23 millones de habitantes) deja una huella ecológica más profunda que toda África subsahariana (720 millones de personas)” (Cortés, 2009).

nuantes, y por lo tanto se tendrá más tiempo para la comunicación y el cultivo de los vínculos, así como para ejercitar la capacidad de reflexión, análisis y autocrítica, mismas que también persigue el decrecimiento como beneficios colaterales, aspectos que van de la mano con el consumo responsable, ético o solidario.

El defensor decrecentista francés Guillaume Gamblin menciona: "aquello que hace sufrir al mundo, no es primeramente el subdesarrollo de ciertas regiones del sur que tuvieron dificultad para tomar el 'tren del desarrollo' y alcanzarnos, sino sobre todo de un súper desarrollo de los países occidentales, cuyo modo de vida no es universalizable porque no es sostenible", por lo que el decrecimiento, persigue la interrupción del estilo de vida occidental ya insostenible que literalmente canibaliza al planeta, (Gamblin, 2009: 3).

Igualmente el *decrecentista* mexicano Miguel Valencia menciona que paradójicamente en los países del norte se está incrementando el neo rural, el neo campesino, el *neo artesano*, quienes están abandonando el mundo moderno hacia la búsqueda de una vida más simple y armoniosa con la naturaleza, alejada de la carrera productivista, en donde:

El Slow Food, la Slow Life, el Downshift, la Vía Campesina, las empresas cooperativas de autogestión, los sistemas de intercambio local, los bancos éticos o mutualidades de crédito de riesgo, entre otros... y en la construcción de una sociedad de decrecimiento se redescubre el valor de los saberes locales frente al conocimiento científico que pretende imponer su dominio en todos los campos (Valencia, 2011: 165).

## ¿CONSUMO RESPONSABLE?

El consumo responsable involucra todo una educación que permite, en primera instancia, una apertura de conciencia la cual es el detonador para buscar la información requerida y el coraje suficiente para actuar como un consumidor crítico dentro de una actividad más compleja que es el comercio justo que involucra a proveedores y consumidores. Cuéllar y Reintjes se aproximan a una semblanza de lo que representa el consumo responsable:

La calidad social de los productos que adquirimos diariamente es una cuestión que, cada vez más, preocupa a más gente. Preocupa saber que

detrás de lo que comemos, vestimos, usamos... hay unos procesos de producción y de comercialización que incorporan y respetan la dignidad y los Derechos Humanos de las personas que intervienen en ellos (Cuéllar y Reintjes, 2009: 4).

Sin embargo, aún estamos muy distantes de tales actos, la mayoría de la humanidad es "seducida" por los escaparates, la novedad y lo superfluo de los bienes y servicios que la economía de mercado ofrece. El filósofo mexicano Enrique Leff ha estudiado durante años lo que ha llamado racionalidad ambiental, en ella cuestiona la manipulación, por un lado, de los sistemas y, por otro, la escasa autocrítica del consumidor, en donde es necesario el reclamo por una mejor calidad de vida en virtud de la degradación del bienestar de las mayorías debido a la creciente e insostenible producción de mercancías y, de igual forma, a la estandarización de los patrones de consumo, lo que apunta, dice el autor:

...a una revaluación del sentido de la existencia, de la calidad de consumo y de la calidad del trabajo productivo, más allá de la oferta de empleos, del salario real de los trabajadores, de la distribución de la riqueza y del acceso a los bienes generados por la empresa o el estado benefactor para satisfacer las necesidades normalizadas y generalizadas por el mercado. (Leff, 2002: 309-310).

Leff plantea la importancia de que en cada comunidad se redefinan las necesidades básicas en función directa de valores culturales que le son propios y no de la homogenización que el sistema impone para fijar sus criterios de calidad de vida, por él plantea un enfoque diferente de necesidades fundamentales a partir de la reflexión y la crítica, de tal forma que éstas ya no se establezcan basadas en un criterio externo a la comunidad y al individuo, "sino como un conjunto de deseos, aspiraciones y demandas culturalmente definidas, que movilizan la capacidad de las comunidades para autogestionar sus recursos ambientales y orientar su desarrollo endógeno" (Max-Neef, Lizalde y Hopenhayn, en Leff, 2002: 311).

Se está de acuerdo con Leff en la necesidad de rebasar las disciplinas, de recurrir a otros saberes "no científicos" para lograr la sostenibilidad del planeta, la herencia de la ilustración y la ya rutinaria soberbia de ser humano ha impedido otorgar el merecido reconocimiento a otros saberes, y

dentro de la sociedad, la universidad es una de las instituciones más excluyente de esa fuente de información:

El desbordamiento de la interdisciplinariedad como una combinatoria e integración de las perspectivas provenientes de las disciplinas existentes y sus referentes (cosificados) del mundo, hacia un diálogo entre saberes. La comprensión y la intervención social rebasan el campo privilegiado de las ciencias y de la racionalidad dominante y llevan a pensar la sustentabilidad desde el encuentro de seres constituidos por saberes (Leff, 2004: 299-300).

Es un llamado a la apertura y a la defensa de la vida, asumido también así desde el decrecimiento, en donde se requiere atreverse a rebasar la interdisciplinariedad y explorar con decisión la *transdisciplinariedad*, ir más allá de las disciplinas "oficiales" y permitidas. La sorpresa mayor será que las guías más sabias sean localizadas en aquellos saberes enraizados en los pueblos originarios y en la vida de muchas comunidades.

La élite política y económica que dirige las vidas de la mayoría, es parte esencial de la problemática, pero no la única, la filósofa española Adela Cortina menciona:

En sus manos, en las de esa razón manipuladora, incapaz de valorar nada como valioso por sí mismo, los seres humanos jamás podrán ser autónomos; y tampoco lo serán al consumir porque, a fin de cuentas, el consumo no es sino un apéndice de la producción, organizada por fuerzas sociales que, como inmensos sujetos elípticos, deciden qué se produce y para quién, qué se consume y quiénes lo consumen (Cortina, 1999: 36).

De tal forma, menciona la autora que ante el triunfo de una razón manipuladora del consumo, la opción que queda es la reflexión crítica sobre cuáles son las necesidades reales, de las cuales nos hemos perdido y auto-engañado, y hacer un esfuerzo por localizar las ficticias y creadas por otros, para que en una actitud consciente, las podamos desechar.

Cortina comparte su visión con la del economista estadounidense Thorstein Veblen en relación a la teoría de la clase ociosa, de la cual es autor, en la que él habla de que "con excepción del instinto de conservación, la propensión a la emulación es el motivo económico más fuerte; el miedo a la falta de estima social y al ostracismo lleva a los individuos a comer, alojarse y, sobre todo, a vestir como lo hace la clase que resulta ejemplar" (Cortina, 1999: 37).

Desde ese punto de vista, el consumo exacerbado de una porcentaje considerable de la humanidad y que afecta a la mayoría, está basado en déficit de autoestima, que busca compensarla a través llenar el "carrito de compras". La publicidad asume su papel en forma contundente, sin piedad alguna sobre el humano miedoso y carente de reflexión, que como autó-mata lleva al planeta hacia la destrucción por el agotamiento de recursos y la contaminación de los ecosistemas.

Vablen entiende a la clase *ociosa* como aquella que desde tiempo antiguos se ha considerado dentro de las actividades dirigidas a la guerra y al sacerdocio "Esas ocupaciones no industriales de las clases altas pueden ser comprendidas, en términos generales, bajo los epígrafes de gobierno, guerra, prácticas religiosas y deportes" (Vablen, 2000: 4).

Sin embargo, el mismo autor menciona que la clase industrial o trabajadora tiene más probabilidades de sobrevivir que la clase ociosa o depredadora:

Es decir, que en el último y más pleno desarrollo de la institución, la vida de los miembros de esa clase no depende de la posesión y del ejercicio constante de las que caracterizan al hombre depredador afortunado. Las posibilidades de supervivencia de individuos no dotados de esas aptitudes son, pues, mayores en los grados superiores de la clase ociosa, que en el promedio general de una población que vive con arreglo al sistema de competencia (Vablen, 2000: 354).

Ciertamente, la clase ociosa, entre ella mucha occidental y oriental, tanto del sur como del norte —que desempeña trabajos de "cuello blanco", cuyo poder adquisitivo es alto y por lo tanto su consumo es elevado— no repara en la depredación que existe detrás del actor de comprar, de consumir sin responsabilidad, y está convencida que todo lo que compra es necesario para su supervivencia, mientras que la clase obrera, artesana, subempleada, cuenta con más recursos de adaptación y supervivencia, aunque siga hipnotizada también por la publicidad y aspire igualmente a aumentar su poder de compra, ausente de la conciencia de los impactos del consumo irresponsable. Como excepción de esta tara o ausencia de crítica y de reflexión, lo están las comunidades que persisten fieles a sus sabidurías ancestrales de sus pueblos originarios, que están más unidas con la naturaleza.

Al respecto Valencia comenta:

El crecimiento económico no es en ningún sentido una necesidad absoluta natural; sólo es posible llegar a ello después de que se ha instalado en una sociedad el principio de la división y la competencia. Las sociedades primitivas son sociedades contra la existencia del Estado y de la economía, con el propósito de proteger su integridad. Los pueblos originarios no rentabilizan sus actividades, no porque no puedan hacerlo sino porque no lo desean, porque pone en peligro su cultura (Valencia, 2011: 160).

Cortina defiende la idea de que el consumo de cualquier sociedad tiene que estar vinculado con la conciencia del impacto de este en el resto del mundo, por lo tanto, requiere de la autocrítica y de responder a la pregunta ¿lo que voy a consumir puede traducirse en una práctica universalizable, en la que todo el mundo pueda tener acceso a ello, sin poner en riesgo al planeta? Es muy probable que en la mayoría de los casos la respuesta sea no, en virtud de que se forma parte de una sociedad consumista, la cual es aquella en la que las gentes consumen bienes fundamentalmente superfluos. Es decir, es una sociedad en la que las gentes consumen no lo necesario para la vida, sino lo superfluo, y en la que además el consumo legitima la política y legitima la economía" (Cortina y Carreras, 2004: 4).

Asimismo la "clase ociosa" como coinciden Cortina y Veblen es aquella que puede lograr que los otros en condiciones de vulnerabilidad económica y social:

...realicen las tareas menos gratificantes y se dedica a las más atractivas. Que tal clase exista supone una sociedad ampliamente desigual, en la que las clases pobres trabajan por su subsistencia al servicio de la clase ociosa. Lo que es buena muestra de que las personas no trabajan por satisfacer sus necesidades más que cuando tienen que asegurarse un mínimo indispensable. Tal mínimo, aunque es variable, se refiere al mantenimiento de la vida y tiene un límite. Si el consumo es ilimitado es porque las personas consumen sobre todo para demostrar su posición social, su prestigio, y por afán de emulación (Cortina, 1999: 40).

De la misma forma, los autores hacen referencia al impacto de las creencias sobre el consumismo, las cuales son finalmente producto del adoctrinamiento publicitario; sin embargo, éste, aún no han comprado el intelecto y es posible decidir, y usar la capacidad de agencia, de decisión,

de hacer arreglos para una vida más valiosa para todos. Porque como Cortina enfatiza, la mayoría de las actividades profundamente gratificantes para el ser humano son imposibles de encontrarlas en el mercado. La mayoría de las sabidurías orientales y no occidentales lo han afirmado, los verdaderos tesoros están en el interior de cada ser, su búsqueda en el exterior sólo creará frustraciones. Y en un sentido complementario Cortina comenta:

Aplicados estos consejos prudenciales a las acciones de consumo y a los sujetos que las realizan, cabría recordar que la vida buena no depende del consumo indefinido de productos del mercado, sino que es el consumidor autónomo el que toma en sus manos las riendas de su propio consumo, el que opta por la calidad de vida frente a la cantidad de los productos, por una cultura de las relaciones humanas, del disfrute de la naturaleza, del sosiego y la paz, reñida con la aspiración a un consumo ilimitado (Cortina, 1999: 42).

La capacidad de gestión y de autoconciencia tienen que ver con la *capacidad de agencia*, la cual ha sido tratada ampliamente por Amartya Sen y Martha Nussbaum, a través del enfoque de capacidades<sup>3</sup>, dentro del cual se destaca la capacidad de *agencia* razonada, llamada así por Sen, o de *razón práctica*, llamada así por Nussbaum, considerada a nivel personal como *agencia ética*, porque es aquella que permite discriminar entre lo correcto o incorrecto, más allá del propio impacto, considera en la decisiones propias los beneficios que pueden traer también para otros. Esta capacidad está basada en la libertad y la autonomía de la persona para funcionar de forma independiente pero paradójicamente interdependiente de una comunidad o un colectivo al cual se debe, y cuyos actos son reflexionados, cuestionados, criticados, y si se requiere, actuará como agente de cambio a fin de lograr una sociedad más justa y que resulte gratificante vivir en ella, donde las libertades vayan de la mano de la responsabilidad (Vargas, 2013).

El decrecimiento y el consumo responsable requieren del desarrollo de la *agencia ética*, como un instrumento para la gestión del cambio, algunos críticos del decrecimiento piensan que la propuesta está en dejar de con-

<sup>3</sup>El enfoque asume que los fines de la justicia, del desarrollo o del bienestar se pueden conceptualizar como las *capacidades* de la persona para *funcionar*, dicho de otra forma como las oportunidades reales para que ella pueda hacer las actividades en las que se quiere ocupar y por lo tanto quiera *ser y hacer* (Sen, 2000).

sumir, lo cual no tiene sentido, la alternativa está dirigida hacia un consumo ético, consciente, como también lo mencionan Cortina y Carreras:

No se trata de que nadie consuma nada, porque los bienes de consumo son útiles para muchísimas cosas, pero la prudencia sigue siendo fundamental. Es importante saber hasta dónde a uno le interesa, hasta dónde a uno le libera, hasta dónde a uno le hace feliz y hasta dónde empieza a meterse en una escalada que de verdad ni le interesa ni le importa. Somos más libres de lo que se dice en esta teoría, y por eso es importante averiguar cuáles son los mecanismos que crean la dependencia, y desactivarlos (Cortina y Carreras, 2004: 11).

Sin embargo, Cortina también comenta que las personas carecen de la mínima *voluntad* para cambiar sus vidas, y considera al entusiasmo como un aspecto fundamental para el inicio del cualquier cambio en el consumo. Desde la postura personal, se cree que el despertar de conciencia es el primer paso, acompañado por un entrenamiento en el ejercicio de la agencia ética, y el entusiasmo será el resultado de estos aspectos.

De esta forma puede ser posible la propuesta de Cortina por un consumo justo: "lo que propongo es propiciar un consumo justo, y esto quiere decir universalizable; es decir, un modo de consumo tal que todo el mundo pueda consumir de esa manera" (Cortina y Carreras, 2004: 12).

#### DIRECTRICES HACIA UN CONSUMO RESPONSABLE DESDE EL COMERCIO JUSTO

El consumo responsable debe ir acompañado del llamado *comercio justo*, es un binomio importante como inhalar y exhalar, uno sostiene al otro. Ahora bien, el comercio justo nace como una alternativa al comercio tradicional que funciona con normas inequitativas que favorecen y protegen a las economías de los países del Norte y perjudican y empobrecen a los productores de los países del sur. Por otra parte, Armando García menciona:

...el comercio justo puede considerarse una herramienta del desarrollo local desde dos perspectivas: como un mecanismo de inserción de los productos del Sur en los mercados del Norte en una situación de equidad o, desde una perspectiva más ambiciosa, como una herramienta de cambio

del modelo económico que tiene como meta corregir las fallas del sistema capitalista actual (García, 2011: 132).

Sin embargo, el comercio justo tiene requisitos muy específicos que deben atenderse para poder manejarse como tal, los principales a considerar, tiene que ver con la *creación de oportunidades* para las productoras y productores que se encuentran en situación desfavorecida; se requiere la *transparencia en la rendición de cuentas*, en donde se fomente la los procesos colectivos en la toma de decisiones que involucre a empleados, productores y dirigentes.

Otro de los elementos del comercio justo, que no puede faltar es el pago justo del producto, de acuerdo al contexto local o regional; debe incluir el respeto a las normas que *impiden el trabajo infantil y la explotación*; debe ser evidente el compromiso con la *equidad de género*; las *condiciones de trabajo* deben fomentar prácticas laborales higiénicas y saludables; una administración que *desarrolle las capacidades*, habilidades y conocimientos de todos los involucrados en la producción y administración del producto. Asimismo debe respetar el medio ambiente con proceso de producción, embalaje y transporte amables con la naturaleza y respetuosos de sus ciclos naturales.

Otro componente importante del comercio justo, es el hecho de contar con una estrategia sistemática y continua de sensibilización, educación, promoción de lo que significa el comercio justo, de tal forma que la sociedad, en su mayoría dormida o anestesiada por la publicidad, poco a poco vayan despertando, y su nivel de confianza respecto a los productos que portan la bandera de comercio justo se vaya incrementando.

Para que la sociedad, y en especial los consumidores otorguen su confianza, dentro de un marco comercial de justicia, se ha hecho necesario contar con el respaldo de un sistema de normalización, que tiene su historia en diversos movimientos tanto en Europa, Estados Unidos y Latinoamérica, Flurina Doppler y Amalia González nos remiten a una parte de la historia:

Los inicios del sistema del comercio justo, como lo conocemos hoy en día, remiten a las acciones emprendidas por la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (UCIRI) en el estado de Oaxaca, en el sur de México. Del encuentro de ésta y un asesor con un representante de la organización de cooperación internacional holandesa Solidaridad, a fina-

les de la década de los ochenta, surgió la asociación Max Havelaar<sup>4</sup>. Los principios de esa institución cuestionan la ayuda a países del Sur<sup>5</sup>, basada en la desigualdad entre donantes y beneficiarios (Doppler y González, 2007: 183).

Por otra parte, Brisa Ceccon marca antecedentes en Estados Unidos en la década de los cuarenta:

No existe, dentro de la historia del movimiento del Comercio Justo, una fecha exacta de nacimiento. Sin embargo, se puede decir que el amplio movimiento por un comercio más justo tiene sus inicios en las primeras Organizaciones de Comercio Alternativo (llamadas también Alternative Trade Organizations, ATOS, por sus siglas en inglés) que empezaron a operar desde finales de los años cuarenta en Estados Unidos y en los años sesenta del siglo pasado en Europa. Estas organizaciones, muchas de ellas de carácter religioso, vendían artesanías que adquirían a través de la compra directa de los productores en desventaja del sur (Ceccon, 2008: 68).

La realidad es que han sido varios los movimientos que anteceden a lo que hoy se conoce como comercio justo y han dado como resultado diversas redes y federaciones tanto en la Unión Europea como en América<sup>6</sup>, y la cual está enmarcado dentro de una iniciativa mayor llamada *economía social y solidaria*.

La Economía Solidaria, menciona Juan Carlos Pérez, "nace del tronco común de la Economía Social, y supone un intento de repensar las relaciones económicas desde unos parámetros diferentes" (Pérez *et al.*, 2009: 13), algunos de esos parámetros tiene que ver con:

<sup>4</sup> *Max Havelaar* es el título de un libro famoso del autor holandés Edouard Douwes Dekkers (seudónimo Multatuli), escrito en 1859. Su héroe, Max Havelaar, denuncia la opresión de los pequeños campesinos en la colonia indonesia.

<sup>5</sup> Este documento utiliza los términos países del norte y países del sur, retomándolos del discurso de las iniciativas de comercio justo. Cabe aclarar que en este trabajo no se propone introducir una discusión sobre las teorías que conceptúan el término desarrollo.

<sup>6</sup> Como ejemplos se pueden citar a Fair Trade Federation (Federación de Comercio Justo), en Estados Unidos, cuyo origen se remonta a 1946, *cfr.* <http://www.fairtradefederation.org/>; Fédération Artisans du Monde (Federación de Artesanos del Mundo) creada en Francia en 1981, *cfr.* <http://www.artisansdumonde.org/index.php>, así como la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (UCIRI) del estado de Oaxaca, México, fundada en 1872, la cual agrupa a más de 5000 miembros de 56 comunidades zapotecas y mixtecas del centro y norte del Istmo, Chontales del sur, Chatinos de la costa y Mixes, *cfr.* <http://esolidarias.mexicosocial.org/2013/04/union-de-comunidades-indigenas-de-la.html>.

- La valoración de la persona y el objeto social más que del capital.
- La administración democrática de sus integrantes.
- Interés compartido entre miembros y sociedad.
- Definición, defensa y difusión de los principios de solidaridad y responsabilidad.
- Independencia de gestión con respecto al gobierno.
- Que el destino final de la mayor parte del excedente económico sea favor sostenibilidad, y servicios a los miembros.

Igualmente la economía social y solidaria es una herramienta de confianza para el productor y la comunidad involucrada, de la misma forma que lo es el comercio justo. Doppler y González (2007), enfatizan el papel de la confianza que el consumidor siente y es el que finalmente sustenta el sobreprecio, quien lo pagará si está consciente y seguro de que éste realmente beneficiará a los productores marginados, es por ello que también se le conoce como comercio solidario y tiene que ver con el consumo responsable.

Por lo que las decisiones de compra no están determinadas por la propia capacidad de pago o de ingresos, sino por un factor ético que involucra al ciudadano con el entorno, como Villegas y López (2006):

Contrario al planteamiento del *Homo Economicus* que propone al consumidor como un agente aislado y concentrado en su propio interés, la nueva teoría del consumidor define un individuo que, sin abandonar el propósito maximizador de su satisfacción, pone en consideración a los demás por la vía de las interdependencias de las preferencias; esto quiere decir que, si bien el consumidor cuenta con la libertad de elegir de acuerdo con las posibilidades que le brinda el ingreso y las actitudes físicas o intelectuales —entre otras—, no significa que esta libertad le permita satisfacer todos sus deseos, en razón a que sus preferencias están conectadas con los demás.

## REFLEXIÓN FINAL

La apertura de paradigmas le corresponde a las universidades, no sólo en el discurso político, donde la mayoría de ellas hablan de la búsqueda de la justicia social, de un ambiente de paz y de la sustentabilidad, sin embargo, trascender a la acción representa un reto muy alto para brincar, la lucha

no-violenta es rotundamente activa en la búsqueda de la justicia, dice Gandhi la no-violencia no es para cobardes y hace un llamado a minimizar las necesidades, lo cual impactará en los hábitos de *hiperconsumo*, así como el respeto a toda manifestación visible de vida.

Es importante la educación en el consumo responsable, lo que lleva también a conocer más sobre comercio justo y sobre la economía social y solidaria, a fin de realizar los cambios que nos permitan condiciones más ética en el mercado con beneficio para todos, pero principalmente para sectores más vulnerables de la población, como menciona Cortina y Carerras (2004: 21): "Detrás de cada producto que consumimos hay realidades concretas que dependen de nosotros y que se pueden cambiar".

La universidad, como institución que es llamada a responder a las necesidades sociales, tiene la responsabilidad de ser modelo para cambiar los hábitos de consumo, sobre todo, el culto al desperdicio.

La activista ambiental alemana Petra Kelly pugna por una educación que ayude a promulgar una ética de respeto a la vida: "La inmensa tarea de los estudiantes y de los educadores es nada menos que la supervivencia de nuestra casa planetaria" (Kelly, 1997: 75). Es una prioridad cobardemente esquivada, porque el aparente confort que rodea a una porción privilegiada del planeta, incluyendo a las universidades, impide percatarse de los facturas que sea acercan y que saldarlas requiere de una transformación, los esfuerzos pequeños ya no serán visibles.

La universidad requiere involucrarse a fin de hacer real la responsabilidad social, no sólo dejarla asentada en los documentos o estatutos universitarios, es imperativo, como dice Leff fomentar el diálogo de saberes para acceder a un conocimiento más integral y acorde a las necesidades reales que todos enfrentamos, por lo que los perfiles *profesiográficos* de todas las profesiones deben ser modificados, enfatizando la sostenibilidad del planeta, pero es imprescindible la apertura a otros saberes, en donde cada profesión podrá retroalimentar su propio actuar en una transición a la construcción de una sociedad alternativa justa no sólo para la humanidad, la biosfera debe ser integrada, donde el decrecimiento está en ciernes para ser abordado y construido por todos:

Como juego intergaláctico, el diálogo de saberes es el encuentro entre soles que se iluminan, chocan y se dispersan desde diferentes trayectorias, cam-

biando luces y colores, transformando la materia por un fuego que no consume la autonomía de los astros que en su interacción funden sus cuerpos celestiales para generar nuevas estrellas que deambulan desorbitadas en la entropía del firmamento que no está sellado por la palabra divina ni por la ley universal (Leff, 2004: 343).

Fomentar la cultura de estas prácticas es un avance en el camino, el cual puede ser más o menos lento dependiendo de los espacios que se vayan involucrando, tanto de la sociedad civil como de la propia universidad, por ello el currículo de todos los programas de pregrado y de grado requieren incorporar al menos, aspectos introductorios sobre: responsabilidad social, la cultura de la no-violencia, el decrecimiento, y muy particularmente la formación hacia un consumo responsable, donde se abra un espacio de interacción con la comunidad a través del diálogo de saberes, desde una perspectiva *transdisciplinaria*, incluyente de otras formas de conocimiento más allá de las disciplinas consideradas como científicas, sin jerarquías y con el respeto necesaria para poder escucharse todas las propuestas, todas la necesidades.

#### FUENTES CONSULTADAS

- CECCON, Brisa (2008), *El Comercio Justo en América Latina: Perspectivas y Desafíos*, México, CopItarXives / Universidad Nacional Autónoma de México.
- CORTINA, Adela (1999), "Ética del consumo, Por un consumo justo y de calidad", *Claves de razón práctica*, N° 97, Madrid, pp.36-42.
- DOPPLER, Flurina y González, Alma (2007), "El comercio justo: Entre la institucionalización y la confianza, Problemas del desarrollo", *Revista Latinoamericana de Economía*, Vol. 38, núm. 149, pp. 181- 202.
- LEFF, Enrique (2002), *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*, México: Siglo XXI Editores, segunda edición.
- (2004), *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*, México: Siglo XXI Editores.
- GAMBLIN, Guillaume (2009) "Le défi de la décroissance". *Revue Alternatives non-violentes*, Núm. 144, Rouen, Institute de recherche sur la résolution non-violente des conflits (IRNC).
- GARCÍA, Amando (2011), "El comercio justo: ¿una alternativa de desarrollo local?", *Revista Polis*, volumen 7, número 1, México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 105-140.

- KELLY, Petra (1997), *Por un futuro alternativo*, Barcelona, Paidós.
- NUSSBAUM, Martha C (2010), *Sin fines de lucro*, Madrid, Katz.
- MERTON, Thomas (1999), *Paz personal, paz social*, Buenos Aires, Errepar.
- MAMEN CUÉLLAR, Padilla y Carola Reintjes, (2009), *Los sellos y sistemas de garantía para el Comercio Justo y ético*, Barcelona, Icaria.
- RICHARD, Alain, (2006), *Pilares para una cultura de la no-violencia*, Madrid, PPC Editorial y Distribuidora.
- SEN, Amartya (2000), *Desarrollo y libertad*, México, Planeta.
- VABLEN, Thorstein, (2000), *Teoría de la clase ociosa*, Ediciones Elaph.com.
- VALENCIA, Miguel (2011), "Sobre los escombros del crecimiento emerge el decrecimiento", en *Nostramo*, año 10, núm. 5, pp. 156-165.
- VALLAEYS, François, De la Cruz, C. y Sasia, P (2009); *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*, México, McGraw Hill-Interamericana.
- VARGAS, Hilda (2013), *La calidad de vida y los derechos humanos. Una alternativa desde las capacidades y el decrecimiento*, México, Torres.

#### Referencias electrónicas

- CORTINA, Adela e Carreras, Ignasi (2004), "Consumo... luego existo". *Cuaderno Cristianisme i Justícia*, núm. 124, febrero 2004 en <http://www.cristianismejusticia.net/es/consumo-existo>, visitada agosto, 2013.
- Declaración Conferencia de Decrecimiento Económico para la sostenibilidad Ecológica y Equidad Social (2008), <http://decreixement.net/grup/rd-recerca-i-decreixement/wiki/declaracion-conferencia-de-decrecimiento-economico-para-la-soste>, Visitada diciembre 07, 2012.
- CORTÉS, Amador (2009) Huella de Carbono. Ampliación al tema de los países más contaminantes (en emisiones CO<sub>2</sub>), <http://lacomunidad.elpais.com/cortesamador/2009/5/13/ampliacion-al-tema-los-paises-mas-contaminantes-en-emisiones>. Visitada 14 de abril, 2012.
- PÉREZ, Juan Carlos de Mendiguren Castresana, Etxezarreta, Enekoitz y Guridi, Luis, (2009), "Economía Social, Empresa Social y Economía Solidaria: diferentes conceptos para un mismo debate", Bilbao, en [www.economiasolidaria.org/files/papeles\\_ES\\_1\\_ReasEuskadi.pdf](http://www.economiasolidaria.org/files/papeles_ES_1_ReasEuskadi.pdf), visitada junio 2013.
- VILLEGAS, Guillermo y López, Mario (2006), "El interés ecológico y el consumo responsable", *Revista Luna Azul*, Colombia, s/núm., [http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php?option=com\\_content&task=view&id=58&Itemid=58](http://lunazul.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=58), visitada julio, 2013.

## La responsabilidad social universitaria de cara a los grandes retos de la universidad del siglo XXI

Jorge Olvera García  
Omar Salvador Olvera Herreros

*La escuela no sólo debe cambiar para adaptarse, sino también y sobre todo para preparar un porvenir conforme a una cierta concepción filosófica y humanista de la vida en sociedad. La educación debe formar ciudadanos activos capaces de dominar el progreso tecnológico para darle sentido a la vida intelectual y colectiva, para respetar el equilibrio del planeta, hacer reinar la paz, reducir la violencia y forjar un verdadero proyecto de sociedad.*

ALAIN MICHEL, 1996

### INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo confrontar las ideas asociadas a la responsabilidad social universitaria (RSU), con los retos que enfrentan las instituciones universitarias en el contexto de la modernidad.

En las últimas décadas el discurso en torno a las universidades ha insertado la propuesta de RSU como parte del modelo diseñado para guiar las transformaciones de las universidades públicas, en el marco de la globalización y con la finalidad de que éstas se adecuen a las exigencias del mercado global y al redimensionamiento de la esfera de lo público promovido a partir de principios neoliberales. Repercutiendo indudablemente en el carácter de la universidad como bien público y en la misión social que le ha sido asignada.

A lo largo del presente capítulo se reconoce también, que el escenario global nos ofrece una oportunidad invaluable para fortalecer y defender el proyecto de la educación universitaria para todos, dotando de sentido y

contenido al proyecto de RSU; construido y articulado desde, y por las propias universidades.

#### HACIA UNA DELIMITACIÓN DE LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

La universidad en tanto institución social se encuentra caracterizada funcionalmente por la investigación y la generación de conocimiento, los cuales dan vida a otro de sus rasgos institucionales esenciales; la transmisión del conocimiento generado por la investigación científica y tecnológica.

Tales funciones, cobraron un sentido particular a la luz de una formación humanística integral y una esperanza en el progreso anclado a los ideales universales de la modernidad; libertad, igualdad y justicia.

El proyecto de la modernidad, implica el reconocimiento de determinados modos de vida asociados al desarrollo económico capitalista que se dio a partir del siglo XVII, así como de las instituciones y formas de organización social en las que se sustentaron, legitimaron y reprodujeron.

A finales del siglo XX con el advenimiento de la fase tecno-cognitiva del capitalismo y bajo las condiciones impuestas por la globalidad, se considera que la modernidad ha llegado a su fin, o bien que nos enfrentamos a las consecuencias de su radicalización, expresadas en transformaciones profundas de nuestras formas de vida, no sólo en términos económicos, sino a su vez políticos, tecnológicos y culturales (Giddens, 1993).

La complejidad e incertidumbre características de esta etapa, dan cabida a una serie de cuestionamientos en torno a las grandes certezas con las que hemos buscado dar sentido a la realidad y a las instituciones con que éstas se asocian. La institución universitaria no ha quedado exenta de tales cuestionamientos, y en los últimos años se le asocia a un periodo de cambio, agudizado por las exigencias para adecuar sus marcos de organización, acción y legitimación.

La serie de contradicciones derivadas del modelo educativo resultante, crean tensiones en la relación Estado-universidad-comunidad, que a su vez dan origen a tensiones al interior de la universidad. Tales aspectos en su conjunto ponen en duda los ideales de libertad, espíritu crítico y emancipación que caracterizaron a la universidad como una institución social

exclusiva para la generación y transmisión del conocimiento en beneficio de la sociedad.

Cuestionada por resistirse al cambio y no estar preparada para las grandes transformaciones que la globalidad le impone, se habla constantemente de una *crisis de la universidad*, la cual ha sido claramente expuesta por Boaventura de Sousa Santos (1998: 229) a partir de tres dimensiones: crisis de hegemonía, crisis de legitimidad y crisis institucional. Por tal motivo referiremos brevemente cada una de ellas, considerando que a partir de su exposición será más fácil para el lector identificar los retos que enfrenta la universidad.

La crisis de hegemonía, considerada por el autor como la más amplia de las tres, describe la incapacidad de las universidades para cumplir cabalmente sus funciones, lo que lleva a que la sociedad en su conjunto o grupos plenamente identificados (por ejemplo las grandes empresas), busquen en instituciones alternativas la satisfacción de los objetivos que la universidad ya no logra concretar. Lo que se cuestiona es la exclusividad de los conocimientos que la universidad produce y transmite.

Con la expansión de las demandas sociales a partir de los años sesenta, el aislamiento social y la exclusividad de la institución universitaria comienza a entrar en una etapa de desfase. Las luchas por hacer de la educación un derecho social reconocido y garantizado por el Estado benefactor, originó la masificación de la educación superior sin por ello reducir los niveles de desigualdad imperantes, sino que paradójicamente funcionó para inculcar en las masas, determinadas "...interpretaciones de la realidad que hacen consensuales los modelos dominantes de desarrollo y los sistemas sociales y políticos que los soportan" (Santos, 1998: 231). Si bien la democratización de la educación buscaba disminuir la brecha existente entre la alta cultura (promovida desde las universidades) y la cultura de masas, con la universalización de la educación la desigualdad fue absorbida por la universidad, dando origen a la universidad de masas (alta cultura de masas) y a la universidad de élite (alta cultura alta).

La democratización como trasfondo de la masificación y dispersión de la universidad, da pauta a insistentes denuncias de la degradación de la producción científica, los bajos niveles de exigencia y las carencias de los egresados en el mercado de trabajo. Estas críticas configuran la "reafirmación del elitismo" universitario y las políticas destinadas a promover y de-

fender la naturaleza aristocrática de la universidad, todo ello de cara a la creciente ola democratizadora.

En un afán por conservar su centralidad en un mundo tecnológico de acelerados cambios, la universidad ha tendido a compatibilizar dos lógicas distintas: la lógica de la educación y la del trabajo; la primera de ellas enaltece la educación humanística y el pensamiento crítico, mientras que la segunda promueve la formación profesional y la preparación de fuerza de trabajo especializada. Ambas lógicas de naturaleza contradictoria, se entrelazan en un discurso que argumenta que:

Frente a las incertidumbres del mercado de trabajo y de la volatilidad de las formaciones profesionales que él reclama, se considera que es cada vez más importante suministrar a los estudiantes una formación cultural sólida y amplia, marcos teóricos y analíticos generales, una visión global del mundo y de las transformaciones, de tal manera que se pueda desarrollar en ellos el espíritu crítico, la creatividad, la disponibilidad para la innovación, la ambición personal, la actitud positiva frente al trabajo arduo y en equipo, y la capacidad de negociación que los prepare para enfrentar con éxito las exigencias, cada vez más sofisticadas, del proceso productivo. (Santos, 1998: 239).

La cuestión central consiste en cuestionar sobre ¿qué tipo de conocimiento se privilegia en la universidad?, ¿humanista o profesional?, ¿crítico o competitivo? Nos parece que la resignificación de la universidad bajo la expansión de la lógica de mercado tiende a promover la segunda en detrimento de la primera. Siendo claro que a la par de la universidad, se multiplican las instituciones educativas con perfiles profesionalizantes, flexibles y adaptables al mercado de trabajo y al proceso productivo en su conjunto.

Aunado a ello se exige de la universidad una participación activa en la solución de los problemas económicos y sociales, reprochando su aislamiento social y la necesidad de hacer del conocimiento un saber práctico, productivo, competitivo y redituable.

Debido a la difusión y legitimación de la visión instrumentalista del conocimiento, la disyuntiva entre el saber teórico y el saber práctico, da origen a una exigencia social y política que invocaba la RSU frente a las consecuencias de la modernidad; el individualismo exacerbado, la pobreza, la desigualdad, la exclusión, la explotación, entre otras. Así la RSU (relación

universidad-comunidad) se tradujo en una especie de voluntariado filantrópico y en la búsqueda de vínculos cada vez más profundos con las empresas y otras organizaciones ajenas a la universidad, mismas que empezaron a imponer sus propias lógicas y perspectivas para evaluar el desempeño de la universidad, imponer estándares de calidad, perfiles de ingreso y egreso; en función de la demanda social y de las innovaciones del momento.

La crisis de hegemonía en el escenario actual, se expresa en las exigencias para que la universidad incorpore un mayor número de conocimientos técnicos de la mano con financiamientos externos vinculados a estándares de productividad, de cara a las condiciones de expansión y privilegio de los grandes centros de investigación empresarial de carácter transnacional y "... la decadencia de las humanidades y de las ciencias sociales, áreas de menor comercialización tradicionalmente prestigiosas" (Santos, 1998: 247).

A pesar del predominio que mantiene la formación profesionalizante en la universidad, ésta no ha renunciado a la educación humanista, como un proyecto que alimenta la esperanza de la emancipación social, la valorización social y cultural de la comunidad en la que la universidad se inserta; vertiente que desde una perspectiva crítica, social y política promueve la RSU ante los problemas, mundiales, nacionales y locales.

La crisis de legitimidad se expresa en el cuestionamiento del carácter elitista de la universidad, propugnando por el carácter democrático de la generación y transmisión del conocimiento, así como de la posibilidad de beneficiarse de él. La democracia y los principios filosófico-políticos que promueve que subyacen a su vez en el proyecto político y social de la modernidad, impactan en la construcción de la legitimidad de la institución universitaria. La cuestión central en torno a la crisis de legitimidad es si es posible hablar de una universidad para todos y en qué sentido esto conlleva a la *descharacterización* de la universidad. La crisis de legitimidad tiene como marco el reconocimiento y la expansión de las diversas luchas por los derechos sociales y económicos y los derechos humanos de la segunda generación entre los cuales sobresale el derecho a la educación (Santos, 1989).

La crisis de legitimidad cuestiona también sobre los destinatarios del conocimiento y la diversificación del mismo en función del grupo social a quien va dirigido, considerando que el derecho a la educación superior se

ha traducido en muchos casos en el derecho a cierto tipo de formación profesional, principalmente fuera de las universidades, asimismo hemos resaltado la desigualdad inserta en la masificación de la oferta universitaria; universidades élite y universidades de masas.

Finalmente en la crisis institucional convergen las dos anteriores, y ella refiere al cuestionamiento hacia las estructuras y procesos organizativos de las universidades, considerándolos rígidos e ineficaces para la satisfacción de los nuevos objetivos asignados por el mercado global, como lo es el suministro de mano de obra calificada, profesional y competitiva, así como el sometimiento a nuevos estándares de evaluación y rendición de cuentas, con lo que la autonomía universitaria entra en juego en los cuestionamientos institucionales.

De igual forma, al insertar la lógica empresarial a la universidad, se generan una serie de efectos que merecen mayor atención en proyecto de una universidad de futuro. Puesto que al enfrentar dos lógicas distintas e incluso opuestas, se tiende a privilegiar la primera en detrimento de la segunda y en este sentido cabe señalar siguiendo al autor que hemos sugerido, que "tal unión no tiene nada de negativo, muy por el contrario, puede ser benéfica si la lógica de la universidad es respetada" (Santos, 1998: 265).

Para que ello suceda la universidad contemporánea debe abanderar su reconfiguración a la luz de tales desafíos contextualmente diversos. Necesita entonces de la unión y discusión interdisciplinaria al interior de la misma, cuya fortaleza se transforme en factor de autonomía a partir del reconocimiento y la apertura al otro, en un sentido humanista; donde sea la comunidad académica aquel espacio en que el hombre aprende a pensar y a vivir, donde el pensamiento se vuelve crítico y nos permite decidir, consciente, libre y cabalmente.

La universidad es el lugar donde se forma el hombre auténtico y por tanto es un espacio donde la democratización va mucho más allá del acceso a la universidad, sino que cobra un sentido más profundo a partir de la extensión universitaria. Esto será una realidad cuando la mejora en la calidad de vida de una sociedad sea parte integrante de las actividades de investigación y enseñanza, promoviendo su vez el reconocimiento de nuevas formas de saber y el diálogo comunicativo entre ellas en el espacio privilegiado que la universidad ofrece.

La declaración sobre libertad académica, autonomía universitaria y responsabilidad social, propuesta por la Asociación Internacional de Universidades, reconoce en uno de sus primeros párrafos, que la expansión de la economía mundial trae consigo tanto beneficios como riesgos, mismos que plantean responsabilidades de naturaleza primordialmente práctica para las universidades, por lo que el reto consiste en conjugar tales prácticas con la revitalización del universalismo y el humanismo, pero reconociendo las lógicas particulares y heterogéneas propias de la posmodernidad y del contexto de cooperación internacional, que lejos de promover un hegemonía intelectual, fortalezca la tolerancia, el diálogo y la solidaridad académica entre diversas universidades del mundo.

La crisis que enfrenta la universidad debe observarse como una gran oportunidad para hacer de ella una realmente democrática, abierta e incluyente.

#### EL RETO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA CIUDADANÍA

El marco de la *Declaración de la conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe: Educación superior, ciencia y tecnología para el desarrollo sostenible*, celebrada en Cartagena, Colombia en 2008 y organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se realizó un balance en términos prospectivos, para determinar los retos y las oportunidades de la educación superior en la región, a la luz de la integración regional y de los cambios en el contexto global, pero tomando en cuenta la riqueza de la historia y de las culturas favoreciendo la movilización de las competencias y de los valores universitarios para edificar una sociedad latinoamericana diversa, fuerte, solidaria y perfectamente integrada.

La UNESCO (2008) señala que si bien se ha avanzado hacia una sociedad que busca cambios y referentes democráticos y sustentables, aún faltan transformaciones profundas en los ejes que dinamizaran el desarrollo de la región entre los cuales, uno de los más importantes es la educación y en particular la educación superior.

En América Latina particularmente, se plantea la necesidad de una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática y a la tolerancia, promoviendo un espíritu de solidaridad y de cooperación que

genere oportunidades para quienes hoy no las tienen, a partir de la generación de conocimiento para la transformación social y productiva de nuestra sociedad.

La declaración evidencia la articulación existente entre dos factores fundamentales a considerar por las instituciones de educación superior: a) la democracia como modelo predominante de gobierno, y b) el esquema capitalista de producción y consumo que requiere de la libertad de tránsito de mercancías, de la libertad de consumo y de la libertad individual para justificar el mercado de obra barata.

Consecuentemente el discurso actual de la democracia, tiende a reemplazar la concepción orgánica de la sociedad por una visión individualista y de mercado. Por lo que resulta necesario analizar críticamente el papel que juega la universidad en la reproducción de estas representaciones e incluso en su legitimación (Touraine, 2000).

De cara al siglo XXI, la declaración señala que las universidades en América Latina tienen un rol fundamental en la orientación de las nuevas tecnologías y la innovación hacia sistemas de consumo-producción sustentables, en otras palabras; mientras que se reconoce la existencia de estructuras sociales desiguales que impiden la igualdad de oportunidades y que bloquean el desarrollo colectivo, se sigue propugnando por el mismo esquema consumista, adjetivándolo ahora como sustentable. Ante tales esquemas desiguales, difícilmente las universidades podrán orientar el desarrollo de nuevas tecnologías y la innovación de los sistemas de consumo predominantes, ya que como bien señala Mollis (2010: 15) el mercado y las nuevas tecnologías tienden a suplantar las percepciones respecto de la función social de las universidades, por lo que su participación en la configuración de la ciudadanía democrática, queda atrás en aras de la preparación de trabajadores competentes para un mercado ocupacional restringido.

Para Montemayor (2007) en este contexto, nociones como conocimiento y educación adquieren otros matices; dejan de ser nociones dependientes de un proceso de transformación y de responsabilidad social; desaparece la responsabilidad del Estado y la educación queda fuera de todo tejido de identidad cultural, sometida a los embates de la globalidad y el libre juego de mercado.

Esto no quiere decir que desde la defensa ciudadana y democrática, debamos rechazar lo funcional y lo tecnocientífico, sino que la lógica de la

universidad; humanista, cultural y social sea la domine la funcional y tecnocientífica. Esto requiere de una universidad capaz de informarse, repensarse, renovarse y crear nuevas dinámicas pedagógicas y didácticas a partir de las oportunidades y fortalezas ya existentes. Desde la defensa de la democracia es imprescindible para la universidad recuperar la legitimidad que ha perdido en las últimas décadas, comprometiéndose con la autoevaluación y la rendición de cuentas.

En función de lo anterior se establece que las respuestas de la educación superior a las demandas de la sociedad deben articularse en el seno de la comunidad universitaria, misma que debe incorporar preferentemente la participación de los estudiantes puesto que la construcción de ciudadanía universitaria necesita de su ejercicio desde las aulas para generar disposición a la participación y al diálogo, dicho ejercicio a su vez debe promover la tolerancia, el respeto y la responsabilidad en todas aquellas pequeñas unidades sociales donde la democracia pueda hacerse presente; la más cercana al estudiante es las aulas y el diálogo con sus pares al interior de las mismas.

De igual forma la apuesta por novedosas estrategias de extensión universitaria, implica la construcción de nuevos espacios públicos de participación estudiantil y docente, desarrollando la capacidad de la comunidad para dialogar, generar consensos, programar proyectos, plantear alternativas y generar aprendizajes a partir de la experiencia vivencial y de las experiencias de otros; fruto del contacto mutuo y en donde cada quien incorpora determinadas orientaciones de acuerdo a su situación individual, pero desde una visión más compleja de los problemas sociales.

En todo este marco, cabría repensar el verdadero papel de las universidades en la formación ciudadana, partiendo del supuesto democrático de que todos los miembros de una determinada sociedad política, deben ser tratados como si estuvieran igualmente cualificados para participar en el proceso de toma de decisiones. Por tal motivo todo miembro de una comunidad, debe tener oportunidades iguales efectivas para instruirse sobre las cuestiones relativas a la asociación mediante la indagación, la discusión y la deliberación (Dahl, 2006).

Siendo evidente que tales supuestos no son una realidad palpable en las sociedades latinoamericanas, se ha hablado de ciudadanos débiles, debido particularmente a que cuestiones como la seguridad material, la

educación y el acceso a la información necesaria para ejercer la ciudadanía, no son garantizados a toda la población a pesar de la existencia de instituciones democráticas.

Los "ciudadanos débiles" no expresan sus intereses y tampoco toman en cuenta sus propias capacidades para hacerlo, debido en parte a que cuentan con una perspectiva bastante limitada de desarrollo. Paradójicamente al ser los proyectos democráticos relativamente jóvenes en la región, requieren urgentemente de ciudadanos competentes, que precisen de instituciones sociales y políticas que transmitan un conjunto de capacidades ciudadanas a los miembros de una comunidad y que a su vez promuevan el desarrollo humano que la democracia enaltece, revalorando aquellas esferas donde converge cotidianamente el ciudadano; espacios fértiles donde el proyecto democrático de extensión universitaria puede cobrar vida, con profesores y estudiantes organizados en vínculos crecientes con el resto de la sociedad.

Teniendo como escenario la diversificación de las tareas asignadas a las universidades fuertemente ancladas para los años setenta, se considera que la formación de conciencia crítica es una de las más urgentes como elemento central de la construcción ciudadana a la luz de sociedades que se han planteado un determinado compromiso con la democracia como proyecto social.

Así, el discurso de la responsabilidad social universitaria, retoma la formación de ciudadana como uno de los principales aspectos, aunque en menor medida profundizado y cuestionado, debido a que pareciera determinar un modelo único de ciudadano y con ello de democracia. Por tal motivo, se hace impostergable la discusión y *reconceptualización* de la *ciudadanía desde la universidad*, que considere al ciudadano en el sentido mucho más amplio, como el que plantea Giroux (2006: 21):

La ciudadanía al igual que la democracia, es parte de una tradición histórica que representa un terreno de lucha por encima de las formas de conocimiento, de prácticas sociales y de valores que constituyen los elementos críticos. [...] Una vez que admitimos el concepto de ciudadanía como práctica histórica socialmente construida, se vuelve tanto más imperativo el reconocer que categorías como ciudadanía y democracia necesitan ser problematizadas y reconstruidas para cada generación.

Más allá de un modelo único de ciudadanía y democracia, hablemos de ciudadanías y democracias, que en tanto construcciones sociales no deben

responder a modelos ajenos a nuestra historia, a nuestro desarrollo económico social y cultural, sino que como bien expresa Giroux (2006), tales categorías deben ser problematizadas, cuestionadas y reconstruidas desde las universidades, fuente originaria de proyectos sociales alternativos, de cara a realidades muchas veces desalentadoras, donde las condiciones de libertad e igualdad (referida exclusivamente a la igualdad jurídica) están aún lejos de encontrarse plenamente reconocidas y garantizadas.

Desde una perspectiva de responsabilidad social universitaria ¿qué sentido tiene hablar de una universidad socialmente responsable en cuanto a la ciudadanía? y ¿qué implicaciones tiene para las universidades abandonar el proyecto democrático desde las aulas?

Las universidades socialmente responsables, orientan un cúmulo de sus actividades colectivas e individuales para apoyar la eliminación de los obstáculos estructurales de carácter económico, político, social y cultural que afectan e impiden el desarrollo de la colectividad en su conjunto. Contradictoriamente tal esfuerzo se dirige más a legitimar y controlar tales limitantes estructurales, sin afrontarlas directamente partiendo de su naturaleza y configuración específica o identificando los problemas estructurales que realmente inhiben el desarrollo, la toma de conciencia crítica y la apropiación de un modelo alternativo de universidad acorde a las estructuras latinoamericanas, donde la transmisión del conocimiento jamás desplaza a la generación de conocimiento como función trascendental de las universidades que ha permanecido relegada en Latinoamérica.

Desde la perspectiva de la universidad socialmente responsable, el reto de la ciudadanía implica *la educación para la ciudadanía mundial*, como una educación que abre los ojos de los ciudadanos sobre las realidades del mundo y les invita a participar en la realización de un mundo más justo y más equitativo, un mundo de derechos humanos para todos, que incluya la educación para el desarrollo sostenible, para la paz, los derechos humanos y la prevención de los conflictos, la educación intercultural, así como nuevas dimensiones de la ciudadanía local y global.

La educación ciudadana no es una tarea que corresponde exclusivamente a las universidades, sino que en ella convergen diversas instituciones sociales con las que el individuo interactúa en la vida cotidiana, sin embargo la educación ciudadana que puede surgir y que de hecho se forja en los

espacios universitarios no puede ser sustituida por aquella que se desarrolla en otras instituciones; la universidad complementa, fortalece y redimensiona dicha formación previa; por lo que su función es imprescindible para la consolidación democrática, al incidir directamente en la construcción de una determinada visión de la realidad social del individuo.

De acuerdo con Kymlicka (2003) la educación ciudadana que ahí se adquiere, no puede ser sustituida por la de ninguna otra institución o grupo social, he ahí el verdadero potencial transformador de las instituciones universitarias, siempre y cuando el proyecto de la ciudadanía no se utilice como parte del discurso legitimador de las élites políticas sin que de por medio exista una auténtica representatividad y un compromiso real con las necesidades de la mayoría o en donde el papel de la universidad se reduce a simple reproductor de los mecanismos de legitimación de ciertos discursos dominantes.

#### EL RETO DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS

Si bien es a partir de la década de los setentas cuando la apertura social de la universidad fue planteada como necesaria para enaltecer su compromiso social con la comunidad, sería hasta la década de los noventas que hablar de RSU pasó a ser un elemento novedoso y un rasgo distintivo de las universidades que se adjetivaban como socialmente responsables.

Las demandas que surgen con la modernización de las estructuras universitarias emprendidas durante el primer cuarto de siglo en la Universidad de Córdoba Argentina, son de vital importancia para entender la evolución que ha tenido el discurso sobre el compromiso social de la universidad, tales demandas destacan: el fortalecimiento de la función social de la Universidad, proyección de la cultura universitaria al pueblo y preocupación por los problemas nacionales mediante la extensión universitaria y la unidad latinoamericana, mismas que en su conjunto definen el sello social de las universidades.

Desde este punto de vista las universidades deben constituirse, no solo como centros formadores de ciudadanos, sino como instituciones generadoras de ideas y propuestas para mejorar las funciones y estructuras sociales (Torres y Trápaga, 2010).

A pesar de la distancia con aquel movimiento universitario, hoy esas demandas cobran nuevo significado y siguen siendo un requerimiento social ineludible para las universidades socialmente responsables, caracterizadas como aquellas organizaciones que instituyen un conjunto de prácticas obligatorias y voluntarias orientadas a promover la satisfacción de las necesidades sociales de sus integrantes y del grueso de los miembros de la comunidad (Schvarstein, 2003).

De esta forma las universidades se convierten en agentes de cambio a nivel colectivo, pero también a nivel individual, por lo que fortalecer la responsabilidad ciudadana, es condición necesaria para aquellas organizaciones que busquen proyectarse como socialmente responsables.

Para Pablo González Casanova (2001: 120-122) la democracia en la universidad consiste en una política no excluyente y participativa e implica difundir al máximo la cultura científica y humanista de alta calidad, porque el objetivo primordial de la universidad reside en ello. La democracia en la universidad puede ser de muchos para muchos con muchos y trabajar en pequeños grupos (locales-regionales) y con grandes redes de altísima calidad (globales).

La expresión democrática universitaria es por excelencia la lucha por la calidad y la autonomía académica, por la libertad de cátedra e investigación, contra los sistemas excluyentes y por el derecho universal a la educación universitaria pública y gratuita.

He aquí el mayor reto, el problema más difícil de todos, el de hacer efectiva una mejor educación para más; para todos aquellos que deseando estudiar en la universidad muestran tener los conocimientos necesarios para continuar sus estudios con altas probabilidades de éxito.

La educación de calidad para todos, debe pensarse en función de los objetivos que la propia universidad persigue; si se considera a la educación como pilar fundamental del desarrollo nacional, la educación debe replantearse más allá de la formación profesional para la obtención de un empleo calificado, considerando que un proyecto nacional democrático se concretará en la medida en que contemos con ciudadanos mejor preparados. La universidad debe plantearse la formación profesional altamente calificada, pero no por ello carente de un espíritu crítico, de una cultura general que reconozca y conozca pautas occidentales y no occidentales, así como conocimiento científico y comunitario. Por tanto la calidad debe considerar no

sólo la educación para el trabajo y los estándares asociados a su medición, sino también debe evaluar la educación para la ciudadanía.

El derecho a la educación promovido en la llamada *educación para todos* desde el enfoque de la UNESCO (1992), se define por el acceso a la educación con iguales oportunidades de ingreso, así como por las posibilidades que se tienen de obtener una educación de calidad. En este contexto la definición de la calidad educativa en boga, cobra vital importancia, definida en función de lo que el grueso de las instituciones sociales y de la comunidad en su conjunto esperan de la universidad y de sus productos, en si nos permiten alcanzar los objetivos que como universidad nos proponemos. Obvias razones y desigualdades nos muestran que en ese universo existen determinados grupos que se hacen escuchar con mayor fuerza, imponiendo la lógica de sus exigencias a los grupos marginados y diversas corrientes de pensamiento que reclaman inclusión.

La universidad para todos requiere dejar atrás "la impresión de un mundo uniforme [...] que predomina en las grandes ciudades y en las áreas suburbanas, mientras que los pequeños pueblos y las zonas rurales no participan. Los pobres, con su incapacidad de compra, se mantienen con sus costumbres y valores tradicionales. La universidad es para todos, el presente requiere una actitud incluyente. (Guerra, 2008: 133).

Un reto de tal magnitud, debe ser entendido como un esfuerzo colectivo, en el que la universidad es parte fundamental más no la única organización, capaz de promover el aprendizaje y la cultura general necesaria para que el individuo se apropie de conocimientos más especializados.

En el campo del desarrollo cultural por ejemplo, es urgente que las universidades latinoamericanas revaloren la cultura que les es propia, a decir de Juan Maria Parent (2008:87), ello requiere

crear nuestro propio discurso acerca de lo nuestro y acerca de lo otro [...] mientras pidamos prestado a otros su propio discurso (estadounidense, frecuentemente, o europeo, en algunos casos y, cada vez más el japonés, pronto el chino) no estaremos presentes en el mundo.

A la par hemos de reconocer que a partir del reconocimiento de lo nuestro, podamos conocer otras culturas, el acercamiento a otros contextos culturales es indispensable para la comprensión de nuestra propia cultura, sus particularidades, fortalezas y debilidades a partir de una postura respetuosa y tolerante, de diálogo e intercambio.

Para Casanova (2004) las condiciones actuales de la modernidad hacen posible hoy más que nunca, pensar en una educación de alto nivel para la inmensa mayoría de la población y por tanto que en su seno se encuentre la semilla de la transformación social. En clara referencia a Georges-Zouis Baron y Eric Bruillard (1996) señala que para lograrlo

...será necesario promover, adaptar, articular y usar con sentido crítico y creador que combine la *autorrotas* de la información no excluyentes con los grupos presenciales, y las redes de comunicación electrónica con las formas de comunicación tradicional para organizar un sistema educativo digno del siglo XXI y de nuestros clásicos, de los viejos métodos del diálogo, la lectura y la redacción.

El esquema propuesto por diversos autores, consiste en la articulación de redes de enseñanza-aprendizaje local, nacional y global. La educación para todos, no es una educación exclusivamente profesional, sino también ciudadana y comunitaria ancladas a proyectos de enseñanza, investigación y extensión universitaria, así como a otras instituciones de educación superior, centros de investigación, organizaciones de la sociedad civil y grupos comunitarios.

Entre los planteamientos y práctica de Paulo Freire y su pedagogía de la liberación, las redes de enseñanza-aprendizaje juegan un rol primordial para aumentar la educación como eje para la transformación social productiva y democrática. Al interior de dichas redes se ha de plantear la cuestión sobre lo que la comunidad espera que la universidad le enseñe y la universidad a su vez debe cuestionarse sobre lo que quiere que la comunidad le enseñe, trabajando a partir de pequeños grupos de análisis y de diversos talleres que involucran tanto los saberes que la universidad comparte, como aquellos que la comunidad genera y que no siempre se concibe como conocimiento valioso, por no regirse bajo los estándares de la cientificidad.

Como se observa tales proyectos requieren de un análisis profundo y proyección de mediano y largo plazo, implican en sí mismos un reto para las pautas de acción comunes a las universidades e incluso para el grueso de las instituciones de nivel superior. Ahondar en sus posibilidades y las oportunidades de concreción es parte complementaria del pensamiento crítico, ya que involucra necesariamente la construcción de nuevas realidades y posibilidades, vinculando a todo el sistema educativo desde sus

niveles básicos (considerando incluso a la familia), hasta los niveles superiores, al sector público y privado, a la sociedad civil, a diversos grupos de carácter comunitario, sectores marginados y excluidos etcétera, entre los que la universidad partiendo de su especificidad institucional, se convierte en actor fundamental para la concreción de proyecto democrático que cobra sentido únicamente cuando la universidad deja atrás su aislamiento y se abre a la comunidad, con la posibilidad de proyectar a un pueblo en todos los rincones del mundo.

Como ya lo hemos señalado, el reto de la educación para todos va más allá del acceso y de la masificación de la educación superior, debe estar asociado necesariamente al máximo nivel de calidad académica y exigencia intelectual en todos los ámbitos del saber, puesto que lo que caracteriza y dota de sentido a la institución universitaria es la calidad excepcional de sus productos, de ahí que se encuentre indudablemente ligada a una condición restrictiva. Sin embargo la caracterización universitaria al estar también necesariamente vinculada con el máximo nivel de compromiso social, el carácter de los frutos que de ella emanen y su utilización debe tener una connotación *antielitista*, social y de apertura universal.

Ante la crisis del paradigma de la modernidad que enaltece el conocimiento científico anclado a la idea de modernización y progreso, es urgente que la universidad se reconfigure a la luz de las complejas interacciones locales y globales, de los avances tecnológicos y de comunicación, de la internacionalización del conocimiento y la cultura y de la apertura hacia el conocimiento fértil que la comunidad en sí misma ofrece al quehacer universitario.

## REFLEXIÓN FINAL

Es importante señalar que entre las implicaciones que la democracia tiene para la universidad, se encuentran una serie de contradicciones no del todo salvables, ya que la garantía de acceso a la educación superior como derecho social, trajo consigo una masificación de la educación superior y con ello la reproducción de desigualdades al interior de las universidades, distinguiendo entre: universidades de élite y universidades de masas, entre formación y capacitación para el trabajo y educación científica, humanísticas e integral.

En el contexto económico global estas desigualdades tienden a reafirmarse y legitimarse a la luz de políticas educativas destinadas a promoverlas, limitando el acceso, los recursos públicos y cuestionando las formas de organización interna de las instituciones universitarias. De tal manera que en términos generales la universidad que se asume como socialmente responsable, reduzca tal perspectiva a los términos de su cooperación con la industria o se encuentre condicionada a ciertos estándares mundiales de responsabilidad social universitaria, como son los indicadores de calidad o las normas ISO.

Sin embargo, la responsabilidad social desde una perspectiva ética y humanista, no es asunto de calidad en el modo de producción dominante, desde ésta perspectiva la responsabilidad social tiene que ver con el destino humano y planetario. A decir de Pedroza (2011: 67) la finalidad de la responsabilidad social universitaria vista únicamente como modelo de gestión no se diferencia sustancialmente de los fines de regulación propios del desarrollo positivista, se mantiene, finalmente, un sentido económico y de racionalidad verificadora de cumplimiento, asociado con altos estándares de capacidad técnica y profesional, comprometida con la competencia y la excelencia académica.

Sin embargo para Santos (1998: 253) la responsabilidad social en su sentido más amplio refiere la participación universitaria en la valorización de las comunidades y en intervención reformista de los problemas sociales, estas ideas continúan vigentes en el imaginario simbólico de muchas universidades y de muchos universitarios, imaginario que tiende a reforzarse en periodos de transición democrática. Lo que nos revela el lazo profundo que existe entre los proyectos de universidades socialmente responsables, la democracia y la educación para la ciudadanía.

## FUENTES CONSULTADAS

- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (1998), *De la mano de Alicia*, Ediciones Uniandes, Colombia.
- DAHL, Robert (2006), *La democracia: una guía para los ciudadanos*, Ed. Taurus, México.
- GIDDENS, Anthony (1993), *Las consecuencias de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, México.

GIROUX, Henry (2006), *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*, Ed. Siglo XXI, México.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo (2001), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Ed. Era, México.

GUERRA GONZÁLEZ, Rosario (2008), "La universidad: de la realidad a perspectivas incluyentes de la diversidad" en Piña Libien Hiram R. y Enrique Uribe Arzate (2008), *Estudios en homenaje al Dr. Juan Josafat Pichardo Cruz. La dimensión deonto-teleológica de la universidad pública mexicana del siglo XXI*, UAEM, México.

KYMLICKA, Will (2003), *La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Ed. Paidós, Argentina.

MONTEMAYOR, Carlos (2007), *Las humanidades en el siglo XXI y la privatización del conocimiento*, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

PARENT JACQUEMIN, Juan Maria (2008) "La universidad pública: reflexiones en torno a su ser y deber ser" en Piña Libien Hiram R. y Enrique Uribe Arzate (2008), *Estudios en homenaje al Dr. Juan Josafat Pichardo Cruz. La dimensión deonto-teleológica de la universidad pública mexicana del siglo XXI*, UAEM: México.

PEDROZA FLORES, René. y Loreto Salvador (Coord.) (2011), *Responsabilidad social de la universidad*, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

SCHVARSTEIN, L. (2003), *La inteligencia Social de las organizaciones*. Ed. Paidós: Argentina.

TORRES, M. y Miriam Trápaga, (2010), *Conceptos de responsabilidad social. Responsabilidad social de la universidad, retos y perspectivas*. Ed. Paidós: Argentina.

TOURAINÉ, Alain (2000), *¿Qué es la democracia?*, Ed. Fondo de Cultura Económica: México.

UNESCO (2008), Declaración de la Conferencia regional de la educación superior en América Latina y el Caribe: Educación superior, ciencia y tecnología para el desarrollo sostenible.

INTRODUCCIÓN  
*Jorge Olvera García* . . . . . 5

POLÍTICAS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA  
 Y SU IMPACTO EN LA SOCIEDAD: SOCIEDAD Y EDUCACIÓN  
*Miguel Héctor Fernández Carrión* . . . . . 11

BASES FILOSÓFICAS DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA  
 CON RESPECTO AL DERECHO A ACCEDER AL CONOCIMIENTO  
*María del Rosario Guerra González* . . . . . 49

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA EN EL MUNDO GLOBAL:  
 UN ASPECTO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA  
*Claudia Abigail Morales Gómez* . . . . . 75

LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA Y LA ALTERIDAD:  
 UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ  
*Juan Pablo Vázquez Gutiérrez*  
*Natalia Ix-Chel Vázquez González*  
*Guillermina Díaz Pérez* . . . . . 103

UNIVERSIDAD PÚBLICA Y CONFLICTIVIDAD SOCIAL.  
 UNA MIRADA CRÍTICA A LAS ACTUALES FORMAS  
 DE PARTICIPACIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA  
*Laura Mota Díaz*  
*Neptalí Monterroso Salvatierra*  
*Oliver Hernández Lara* . . . . . 121

EL IMPACTO DE LA DOCENCIA DE LA HISTORIA  
EN LA FORMACIÓN DE VALORES CIUDADANOS.  
UNA PROPUESTA CUANTITATIVA PARA SU MEDICIÓN  
*rik Andrés Toledo Villalpando* ..... 141

CÓMO ENTENDER LA CIUDADANÍA DESDE LA PERSPECTIVA  
DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU)?  
*ulio César Olvera García*  
*licia Sarmiento Velásquez* ..... 161

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:  
CONSUMO RESPONSABLE DESDE LA NO-VIOLENCIA Y EL DECRECIMIENTO  
*ilda Carmen Vargas Cancino* ..... 181

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA DE CARA  
A LOS GRANDES RETOS DE LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI  
*orge Olvera García*  
*omar Salvador Olvera Herreros* ..... 199

*Responsabilidad social universitaria. El reto de la construcción de ciudadanía*, se terminó en la Ciudad de México durante el mes de febrero del año 2014. La edición impresa sobre papel de fabricación ecológica con *bulk* a 80 gramos, estuvo al cuidado de la oficina litotipográfica de la casa editora.



