

Responsabilidad Social de las Universidades



Tomo VI

Prólogo: Avelino Porto [Presidente RLCU]

Griselda Lassaga ~ Daniel Felipe Victor Martins

Izabelle Quezado ~ Ellen Campos Sousa

Randal Martins Pompeu ~ Mônica Mota Tassigny

Kelly Johanna Carreño Rangel ~ Julio Martínez

William Geliz ~ María del Carmen De la Luz Lanzagorta

Gisela Guevara Berguido

RED LATINOAMERICANA
de Cooperación Universitaria



Responsabilidad Social de las Universidades



Fundación Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria - RLCU
Responsabilidad social de las universidades VI ; coordinación general de Estela de Villa. - 1a ed . - Buenos Aires : Fundación Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria - RLCU, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-22811-6-8

1. Responsabilidad Social. 2. Universidades. I. Villa, Estela de, coord.
CDD 378.001



Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria - RLCU

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

Primera edición *Responsabilidad Social de las Universidades. Tomo VI*
[Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RLCU, abril de 2016]

© 2016 - Fundación RLCU

ISBN: 978-987-22811-6-8

Diseño editorial: Santángelo Diseño
Edición: Ivana Brighenti

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

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

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

Responsabilidad Social de las Universidades



Tomo VI

Prólogo: Avelino Porto [Presidente RLCU]

Griselda Lassaga ~ Daniel Felipe Victor Martins

Izabelle Quezado ~ Ellen Campos Sousa

Randal Martins Pompeu ~ Mônica Mota Tassigny

Kelly Johanna Carreño Rangel ~ Julio Martínez

William Geliz ~ María del Carmen De la Luz Lanzagorta

Gisela Guevara Berguido

RED LATINOAMERICANA
de Cooperación Universitaria



Índice

- 6 **Prólogo**
Avelino Porto
- 10 **Las nuevas economías y su impacto en la
responsabilidad social universitaria. Caso testigo:
Cooperativa La Juanita, Buenos Aires, Argentina**
Ma Griselda Lassaga
- 25 **Experiência Universitária de Responsabilidade
Social: Projeto Tô de Olho na Formação de Capital
Humano e Capital Social**
Daniel Felipe Victor Martins, Izabelle Quezado,
Ellen Campos Sousa, Randal Martins Pompeu e
Mônica Mota Tassigny

- 49 **Sentidos y estrategias que orientan y visibilizan la Acción Universitaria Socialmente Responsable del CED-UNIMINUTO**
Kelly Johanna Carreño Rangel
- 100 **Una experiencia de responsabilidad social universitaria en la UTEC: formación en historia para profesores de 1º, 2º y 3º ciclo básico en Cojutepeque, Cuscatlán, El Salvador**
Julio César Martínez Rivera y William Antonio Geliz Mebarack
- 125 **Rendición de cuentas en universidades mexicanas como estrategia para fortalecer la Responsabilidad Social Universitaria**
María del Carmen De la Luz Lanzagorta
- 137 **La resiliencia de la Asociación de Personas Ngäbe con Discapacidad y sus familiares del Distrito Comarcal de Mironó, Comarca Ngäbe-Chiriquí, República de Panamá**
Gisela Guevara Berguido
- 141 **Acerca de los autores**

Prólogo

La temática de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) fue asumida por la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU) en el año 2005, cuando surge la iniciativa de realizar una publicación sobre el tema aprobada en la XVII Asamblea de la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria-RLCU, realizada en la Universidad Autónoma de Occidente, en Cali, Colombia.

Desde entonces, se construye una agenda y un plan de trabajo y se suceden distintas iniciativas para dar impulso a la temática: seis videoconferencias a cargo de expertos, un Encuentro Internacional en la Universidad Minuto de Dios en el año 2011, dos proyectos de investigación para caracterizar las experiencias de responsabilidad social universitaria de las universidades de la RLCU y cinco libros publicados hasta la fecha, cronológicamente en los años 2006, 2008, 2010, 2012 y 2014.

Gracias al compromiso y el esfuerzo académico e institucional de las universidades de la RLCU, ha sido posible continuar con este proyecto editorial lanzado en 2005, que se traduce en la edición del

sexto título de la serie, donde presentamos aportes de un destacado grupo de investigadores y profesionales, quienes brindan sus enriquecedoras perspectivas sobre el tema de la responsabilidad social universitaria.

Así, la Dra. Grisela Lassaga, en su ponencia “Las nuevas economías y su impacto en la responsabilidad social universitaria”, se refiere al modo en que las organizaciones responden a las necesidades de generar nuevas formas de hacer negocios. Presenta el caso de la cooperativa La Juanita, ubicada en Laferrere, partido de La Matanza, se pregunta cómo afecta a las RSU las nuevas estructuras de negocios.

Por su parte, en el trabajo colectivo de los Dres. Daniel Felipe Victor Martins, Izabelle Quezado, Ellen Campos Sousa, Randal Martins Pompeu y Mônica Mota Tassigny, “Experiência Universitária de Responsabilidade Social: Projeto Tô de Olho na Formação de Capital Humano e Capital Social”, los autores investigan el proyecto social Tô de Olho (I’m Eye) en la percepción del profesional asistente y basan el análisis en los principios del capital humano y del capital social. La investigación cualitativa evidenció que las inversiones en capital humano, proveen condiciones favorables a la autoestima de los individuos.

La Dra. Kelly Johanna Carreño Rangel en su presentación “Sentidos y estrategias que orientan y visibilizan la Acción Universitaria Socialmente Responsable del CED-UNIMINUTO” explica que el Centro de Educación para el Desarrollo (CED) como unidad académica adscrita a la Proyección Social de UNIMINUTO Sede Principal, tiene como intención seguir reflexionando en torno a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), específicamente sobre las estrategias de documentación narrativa y educomunicación que han posibilitado reconstruir la experiencia pedagógica de la asignatura Práctica en Responsabilidad Social (PRS), brindando insumos para su análisis crítico y propositivo.

Los profesores Julio César Martínez Rivera y William Antonio Geliz Mebarack, en “Una experiencia de responsabilidad social

universitaria en la UTEC: formación en historia para profesores de 1º, 2º y 3º ciclo básico en Cojutepeque, Cuscatlán, El Salvador”, reflexionan que las acciones de responsabilidad social universitaria pueden identificarse en varias de las iniciativas institucionales que realizan en la Universidad Tecnológica de El Salvador, proyectos que son el resultado de las constataciones propias, la demanda de la sociedad civil, grupos u organizaciones o los gobiernos locales. Presentan la descripción del marco normativo y luego el proyecto Formación en historia para profesores de 1º, 2º y 3º ciclo básico en Cojutepeque, por el alto impacto que el caso reviste para los distintos actores involucrados.

Por su parte, la profesora María del Carmen De la Luz Lanzagorta en “Rendición de cuentas en universidades mexicanas como estrategia para fortalecer la Responsabilidad Social Universitaria”, analiza el tema en universidades públicas y privadas en México, considerando las características que las hacen diferentes en el manejo de los asuntos relevantes para sus públicos y revisa las estrategias que actualmente están utilizando las universidades para fortalecer su Responsabilidad Social a través de acciones de rendición de cuentas.

Por último, la Dra. Gisela Guevara Berguido en “La resiliencia de la Asociación de Personas Ngäbe con Discapacidad y sus familiares del Distrito Comarcal de Mironó, Comarca Ngäbe-Chiriquí, República de Panamá”, analiza el caso de las familias indígenas que residen en áreas aledañas a Cerro Gallina Comarca Ngäbe, en la cordillera del Distrito de Mironó, Provincia de Chiriquí, República de Panamá. Reflexiona sobre las condiciones de vida de dichas comunidades y presenta el proyecto *Pollos de Engorde*, que como emprendimiento social comunitario colabora en el empoderamiento de sus beneficiarios y en la natural mejora de sus condiciones de vida. Este proyecto fue auspiciado por la Embajada de Alemania en Panamá y coordinado con el Instituto-IDEA de la Universidad Latina de Panamá.

La Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria agradece a cada uno de los autores de esta colección colectiva, su esfuerzo y dedicación.

Asimismo, extiende su agradecimiento a quienes han colaborado a lo largo de todos estos años, en su compromiso por mantener encendidos la reflexión y el debate en torno al tema de la RSU.

Avelino Porto
Presidente RLCU

Las nuevas economías y su impacto en la responsabilidad social universitaria

Caso testigo: Cooperativa La Juanita,
Buenos Aires, Argentina*

Ma Griselda Lassaga

Introducción

RSU es 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 (Comunidades de Aprendizaje mutuo para el Desarrollo).

OEA-BID, 2008.

* Se agradece la contribución activa para la redacción de este artículo de Silvia Flores, directora ejecutiva de la Cooperativa La Juanita <cooperativajuanita@hotmail.com> <www.lajuanita.org>.

En la actualidad, las organizaciones productivas responden a las necesidades de generar nuevas formas de hacer negocios. Los sistemas de organización del trabajo, al nivel de las empresas, han producido algunos de los cambios en el empleo, en la definición de tareas y en la gestión de los ejecutivos de las relaciones con los diferentes *stakeholders* (grupos de interés) para crear valor, pero los resultados aún son insuficientes.

Considerar ideas en torno a los negocios, tales como: “economía circular”, “negocios con inclusión social –léase negocios inclusivos–” y “economía colaborativa” son algunas de las innovaciones para fomentar el desarrollo y el crecimiento. Sin entrar en el tema regulatorio y las normas fiscales, que generalmente tienden a entorpecer el desarrollo de estas iniciativas que surgen desde las bases sociales, se presentará el caso de la cooperativa La Juanita. Ubicada en el partido de Laferrere, La Matanza, GBA, constituye un claro modelo de gestión fuera del marco tradicional de los negocios. De su estudio surge un modelo de *management* que implementa una mirada innovadora y con fuerte integración social.

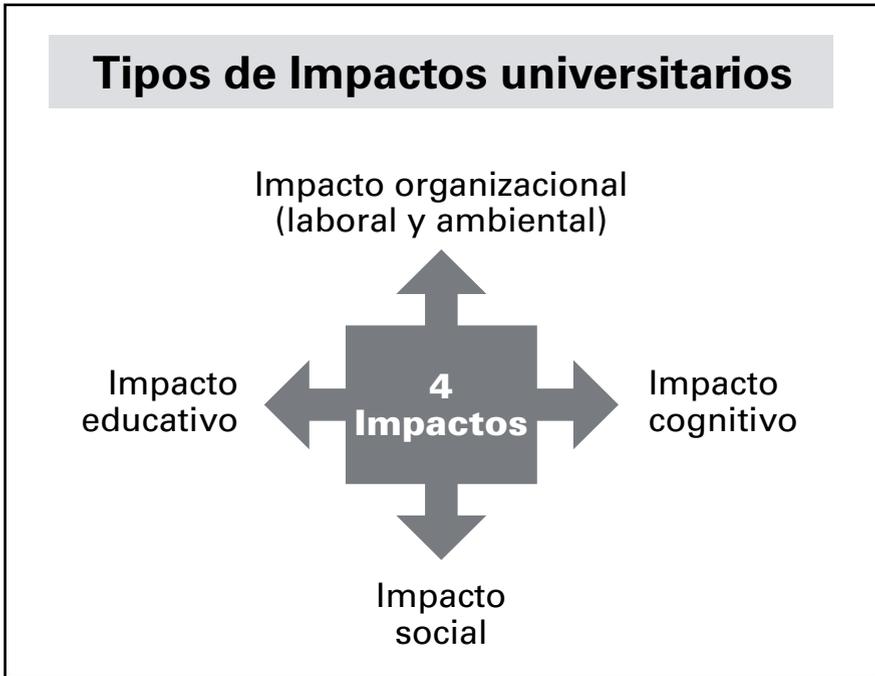
Por lo tanto, cabe preguntarse: ¿Cómo afectan a la RSU las nuevas estructuras de negocios? En el presente trabajo se exploran no sólo los aspectos de horizontalidad, y circularidad como modelos de implementación sino también las capacidades y habilidades innovadoras que sustituyen al puro asistencialismo y a los sistemas tradicionales, generando una reinención de acciones que promueven la resiliencia, a través de la resolución de necesidades no atendidas en sectores vulnerables de la sociedad.

Aquí es donde las universidades (ver Gráfico 1) deben articular las propuestas de educación en sustentabilidad, y preguntarse cómo pueden las corporaciones coadyuvar activamente para solucionar los problemas de la sociedad, de equidad en la distribución de la riqueza. Si bien, todo este planteo y debate constituyen tan solo un intento de primera generación para discutir el papel del desarrollo sustentable en la contribución y las responsabilidades medioambientales y de gestión de los *stakeholders* en los negocios en la sociedad global

(Jonker, 2014). Y las universidades son corresponsables de generar mayores y profundos aprendizajes, para lograr un aprendizaje real y profundo, para todos los actores (empresas, organizaciones civiles y sectores públicos).

Gráfico 1

Impactos de la RSU



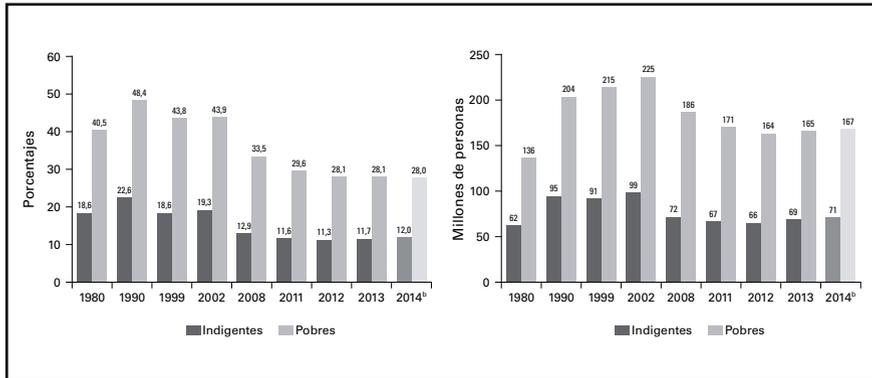
Desarrollo

Los problemas estructurales asociados a la pobreza, la marginalidad y la desigualdad continúan siendo el objeto de interés político y académico en América Latina dando un marco adecuado para llevar adelante estrategias innovadoras que buscan resolver la trampa de la pobreza estructural.

Contexto

Gráfico 2

América Latina: evolución de la pobreza y de la indigencia, 1980 a 2014^a (en porcentajes y millones de personas)



Fuente: CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, sobre la base de tabulaciones especiales de la encuesta de hogares de los respectivos países.

Nota: (a) Estimación correspondiente a 19 países de América Latina, incluido Haití. No incluye a Cuba. (b) Las cifras de 2014 corresponden a una proyección.

Quizá la resolución de esta tensión requiera responder a los siguientes interrogantes: ¿Necesitamos construir un nuevo marco de referencia? ¿Cómo se juega exitosamente en el contexto de las nuevas economías? ¿Cuál es la lógica dominante para la creación de valor en una empresa?

Pobreza en Argentina

[En Argentina] después de la crisis 2001-2002, el crecimiento económico tuvo un papel fundamental en la reducción de la pobreza, el incremento del empleo formal, la normalización institucional y la recuperación de la confianza. En este marco, aparecen los informes del Barómetro Social de la Deuda

Social Argentina cuyo objetivo es contribuir al estudio interdisciplinario apoyado en evidencias empíricas sobre aquellas privaciones que implican una negación al desarrollo de las capacidades humanas y de integración social; al menos para amplios sectores de nuestra sociedad todavía privados de la posibilidad de un ejercicio pleno de su condición humana y sus derechos sociales (Barómetro de la Deuda Social Argentina, 2014, p. 23).

En el contexto socio ambiental argentino, cabe destacar el hecho de que el 22% de los hogares urbanos habitan en áreas contaminantes (basurales o fábricas), mientras que los hogares en villas y asentamientos precarios empeoran respecto del año 2010. El Informe del Barómetro del año 2014 destaca que, para el año 2013, casi 4 de cada 10 hogares consideran insuficientes sus ingresos para satisfacer sus necesidades y patrones habituales de consumo. El resultado negativo del último balance afecta la capacidad de recuperación social comunitaria; el empeoramiento se ha evidenciado en la insuficiencia de ingresos entre 2010 y 2013 en los sectores más desfavorecidos de la sociedad, especialmente en aquellos hogares ubicados en villas y asentamientos precarios.

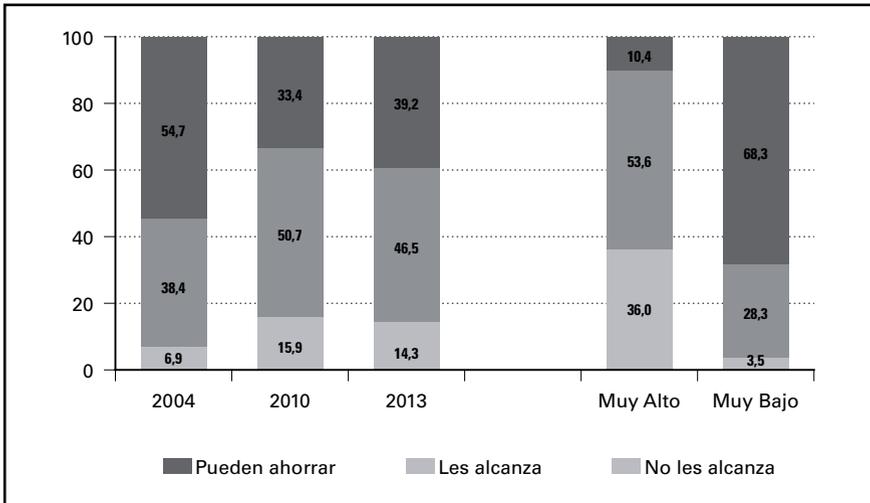
Se entiende por deuda social a las privaciones injustas que afectan el pleno desarrollo de las capacidades y las libertades humanas en tanto conllevan a una violación de derechos fijados por normas nacionales e internacionales.

Si bien los indicadores sociales muestran una mejora, aún se necesitan soluciones más estructurales para enfrentar y resolver los problemas de marginalidad económica y exclusión estructural.

Al mismo tiempo, este mismo contexto recrea un escenario favorable para la construcción de capital social comunitario y la generación de fuentes de recursos múltiples donde firmas y corporaciones acceden y valoren a los mercados emergentes (Prahalad y Krishnan, 2008; Durston, 1999).

Gráfico 3

Situación Económica de los hogares, Argentina, 2004 y 2013
(en porcentajes 2013)



Fuente: ODSA-UCA.

Organizaciones que evolucionan

Cuando las organizaciones ofrecen al mercado respuestas que incluyen creencias, ideas y valores innovadores, muchas veces dirigidos a sectores ignorados y aún no servidos por las empresas, podemos hablar de un crecimiento sostenido (Prahalad, 2005). Esto amplía la perspectiva a nuevas plataformas para negocios que gestionan la diversidad de manera asertiva.

Sin embargo, en estos procesos se observa una brecha entre el saber y el hacer. Esta brecha demora la dinámica en que se promueven estructuras más planas y fomentan la confianza y cooperación entre las personas y en las comunidades; para, finalmente, afectar a las ideas y creencias en los managers tradicionales. Es decir, para reducir la brecha se deben fomentar nuevos marcos de referencia, donde los managers y líderes más reticentes amplíen sus perspectivas

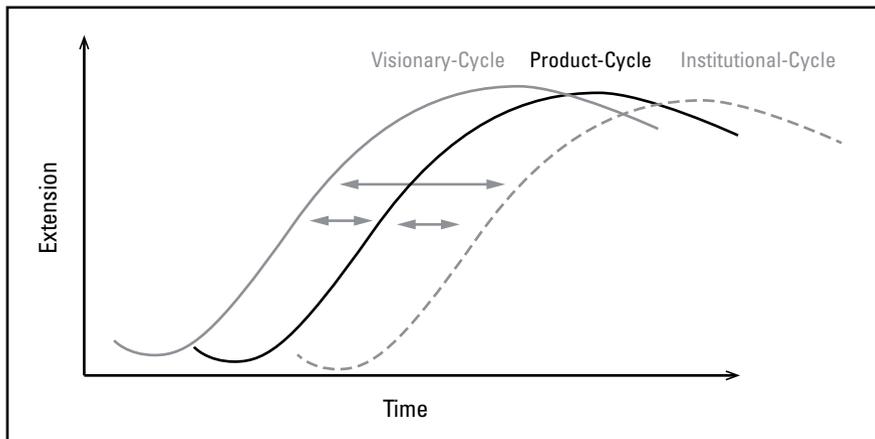
e innoven su lógica dominante para la creación de valor para los accionistas (Durston,1999; Jonker, 2014).

Complementan esta perspectiva, las actitudes derrotistas que funcionan como una barrera, demorando e impidiendo los aprendizajes, esto es, produciendo un salto cualitativo y cuantitativo entre el saber y el hacer. Se rechaza el cambio y no se trabaja para construir una estrategia en la misma cultura organizacional, que cree las plataformas para asentar prácticas venideras de mayor integración social (Pfeffer y Sutton, 2005).

Comprender esta brecha requiere entender la variable del tiempo; la aceleración del cambio y la diferencia en la creación de la idea, la ejecución de la estrategia y la replicación del modelo por otras organizaciones de base. Es decir, la nueva propuesta de valor requiere de la visión creativa que implica el cambio; el segundo momento está conformado por el nacimiento de un producto/servicio que se lanzaría al mercado, para finalizar, con el proceso de regulaciones y políticas públicas que permitirán escalar la experiencia (ver Gráfico 4).

Gráfico 4

Ciclos: visionario (creativo), producto e institucional



Fuente: Midttun (2015).

Consecuentemente, el cambio real radica en las conversaciones mantenidas a lo largo del tiempo. Las interacciones sociales específicas permiten fundar en las más elementales reglas de la sociabilidad diferentes normas que hacen a la solidaridad y a las relaciones planas y democráticas, estas son clave para el óptimo funcionamiento de las nuevas organizaciones. Así, los grupos sociales (públicos) influyen sobre el refuerzo dialéctico hacia una nueva forma cultural de participar activamente en las comunidades de negocios.

La Juanita (Argentina), Cooperativa

Un modelo de gestión solidario es el caso de la cooperativa La Juanita (Argentina). Ubicada en el gran Buenos Aires, La Matanza, nacida en el seno del Movimiento de Trabajadores Desocupados MTD que hacia el año 1995 se organizó para dar una solución a los problemas laborales y sociales de ese partido, alcanzando notoriedad pública al rechazar los planes asistenciales que otorgó el gobierno en ese momento.

Actualmente son un modelo de gestión colectiva. Establecen un ejemplo en la construcción y desarrollo de emprendimientos propios y en colaboración y articulación con muchos otros actores sociales.

“La conformación de la cooperativa –comenta Silvia Flores– se basa en los valores y principios del cooperativismo. En el año 2001 fue este el formato legal que permitió formalizar los proyectos. Los sueños se originaron en el MTD y la concreción fue a partir de la formalización”. Los programas son: Productivos, Educativos y Sociales, destacándose la panadería y los talleres Textiles, de Serigrafía y de Reciclado de computadoras. También el Jardín de Infantes Comunitario, una Editorial y diversos programas sociales, entre ellos, un Programa de Microcréditos, una Feria Comunitaria, el Centro de Construcción de Ciudadanía, enseñanza en apoyo escolar, inglés, computación, guitarra, manualidades, folklore y otros.

La cooperativa fomentó nuevas conversaciones que provocaron un salto cualitativo, dando por resultado otras actitudes y acciones que reflejan la modificación en la manera de hacer negocios. Consecuentemente, se aprecia un quiebre, dando fuerza a una forma de gestión a través de la resiliencia e integración, que representa las ideas y los valores de un grupo de personas investidas con la autoridad suficiente, para llevar adelante este cambio en la comunidad de Laferrere (cambio colectivo).

La estrategia es establecer un proceso de aprendizaje profundo cuya consecuencia es la cogeneración de ideas a través de alianzas (por ejemplo: la Campaña del Pan Dulce con Maru Botana e Indumentaria con Martín Churba), todas oportunidades que fortifican las capacidades locales y los sistemas socio-económicos para la creación de valor para las partes.

Consecuentemente, se cimentarán formas de gestión con mayor integración social. En lugar de los ciclos viciosos que cimientan la pobreza, el resultado es el cambio en las creencias y los valores que surgen del empoderamiento y la resiliencia de las comunidades. Resulta así una nueva cultura que se sostiene en la creatividad y el espíritu emprendedor de los grupos de la base social.

Responsabilidad Social Universitaria

La Responsabilidad Social Universitaria requiere de un abordaje estratégico que se pregunte hacia dónde va la educación universitaria, para qué se promueve el cambio y la implementación de estas nuevas estrategias de negocios.

Esta perspectiva refuerza una tendencia diferente de la mirada del taylorismo que veía en el control sobre el proceso de trabajo, el acrecentar y elevar la productividad, en tareas repetitivas, simples y mecánicas (Taylor, 1969, p. 110). Por el contrario, se hace hincapié en el armado de redes articulando diferentes actores insectoriales. El resultado es una matriz armada sobre el cambio individual: estilo de

liderazgo en los valores y creencias compartidas por parte del conjunto de la empresa; la educación en valores, y el desarrollo de capacidades en liderazgo y gestión.

Principios de Educación Responsable en Gestión (PRME)

En la Escuela de Posgrado en Negocios de la Universidad de Belgrano, se firmaron los principios del PRME (2014). El objetivo es el apuntalamiento y diseño de atractores¹ para una gestión responsable que impacte en las actualizaciones de la currícula universitaria.

Para lograrlo, se busca:

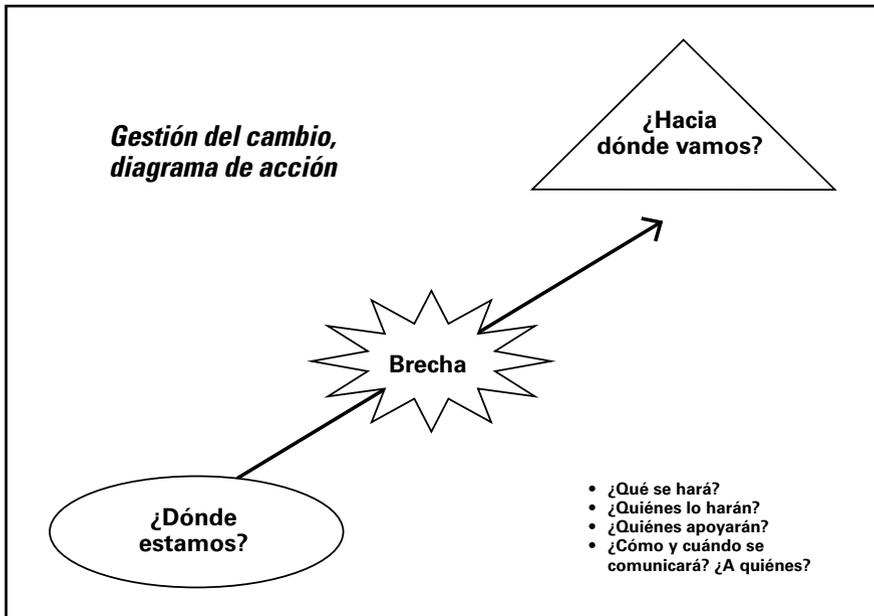
- Que la Escuela de Posgrado en Negocios tome el liderazgo como articulador de funciones entre las diferentes facultades y el sector de Presidencia (Rectorado de la Fundación) para el aval y desarrollo de la propuesta de RSU.
- Relevamiento de los canales internos y herramientas para las comunicaciones con el personal. Estructuración de los mensajes (discurso unificado), elaboración de la estrategia para las comunicaciones y campañas de marketing interno.
- Diseño de atractores como ejes del cambio organizacional.
- Elaboración de un plan de actividades periódicas globales que faciliten la formación de valores compartidos.
- Propuesta de sensibilización sobre la temática a través de las comunicaciones internas.
- Asesoramiento estratégico en las Áreas claves: segmento directivo y de alta gerencia de toda la organización.
- Asesoramiento y apoyo.

¹ Atractor: término desarrollado en la Teoría del Caos que se define como “existe un atractor [...] cuando un sistema es atraído en forma radial, no lineal, hacia un punto, lo que produce trayectorias aperiódicas e irregulares en los objetos que caen dentro de su horizonte de influencia” (Serra, Iriarte y Le Fosse, 2000) (Monroy Olivares, 1997)).

Gestión del cambio

Gráfico 5

Visualización del cambio



Los resultados esperados, se pueden describir de la siguiente manera:

- 1. Impactos organizacionales:** hacer una devolución y proponer un relevamiento periódico sobre los aspectos laborales, ambientales, hábitos cotidianos que permitan fortalecer los valores promovidos (como la gestión estratégica de los residuos orgánicos en la sede principal, etcétera).
- 2. Impactos educativos:** promover a través de talleres y charlas informativas sobre los Principios de Educación Responsable a otros académicos.
- 3. Impactos cognitivos:** promover la generación de capital de conocimiento: investigaciones y presentaciones de trabajos en torno a la RSU.

- 4. Impactos sociales:** fortalecer gestiones internas. A modo de ejemplo: el grupo “Alma Mater” o el “Club del Interior” que se relacionan de manera solidaria con sectores externos de la comunidad. El objetivo será hacer sinergia y enmarcar bajo la lente de la RSU las actividades que ya se están realizando dentro del marco de desarrollo humano sostenible.

Apoyar/promover el cambio en el compromiso de los alumnos

Paralelamente al trabajo con los profesores, se debe involucrar a los estudiantes para trabajar la temática de responsabilidad social, tanto a través de visitas de campo como en la redacción de trabajos de monografías y trabajos de tesis de maestrías.

A partir del año 2008, las líneas académicas incluyeron un seminario de 16 horas de Ética y Responsabilidad Social Corporativa, visita a empresas y estudio de programas de Sustentabilidad Empresarial. Lo que inicialmente surgió como un mutuo compromiso dentro del marco de las maestrías *full time*, bajo la perspectiva de la RSU, se fue incorporando a otras áreas de la Universidad, como el área de Alma Mater, e informando a los alumnos cursantes y graduados a través de las redes de Facebook, Twitter y LinkedIn a otros maestrandos y egresados. Actualmente, el seminario de Ética y RSE es obligatorio para todos los estudiantes de la Escuela de Posgrado en Negocios, bajo todas sus menciones.

Introducir el cambio en los contenidos curriculares

La fuerza del cambio se condiciona por el mayor o menor porcentaje entre los beneficios y sus costos percibidos. Es decir, la decisión de apoyar el cambio también dependerá de la adaptación activa a las

nuevas tendencias y la generación de la propia capacidad académica para lograrlo.

Objetivos fuerza:

- Legitimizar la RSU institucionalmente.
- Fortalecer el cambio a través de informes periódicos en los canales institucionales.
- Difundir las actividades de formación sobre RSU como motor generador de nuevos valores para la Universidad.

Beneficios a obtener:

1. Cohesión y satisfacción social interna como llave maestra para la innovación de procesos educativos.
2. Una narrativa coherente con las creencias y valores institucionales que permita generar ventaja competitiva.
3. Propuesta de valor que diferencie a la UB a nivel global.

Conclusiones

Generalmente, los integrantes de la organización intentan asimilar el proceso de cambio siendo sus protagonistas. Tanto es así que existen dos aspectos esenciales: mantener el momentum del cambio a través de los atractores (fuerza ganada por el desarrollo de los acontecimientos) y reforzar los nuevos aprendizajes en torno al tema de la RSU.

La Juanita es un buen caso testigo que muestra que el desarrollo de habilidades para crear negocios sustentables es complejo e intersectorial. Abandona la mirada tradicional, y muestra la evolución de organizaciones egocéntricas a plataformas de trabajo cooperativo. Marca tendencia.

La construcción de alianzas estratégicas y las redes con diferentes organizaciones civiles/privadas y del sector gubernamental

generan una plataforma para acciones de alto impacto social. La estrategia “ganar-ganar” es la piedra fundamental para el cambio. Este emprendimiento social da real importancia a la cultura como papel clave para generar integración de grupos vulnerables, mediante acciones efectivas en la reducción de la brecha de la pobreza y promoción de la equidad. Los resultados fortalecen acciones de resiliencia, en un interjuego dialéctico. Se empoderan varios actores de la sociedad, dando un salto cualitativo a nuevas formas de hacer negocios.

Sostener este cambio requiere evolucionar del narcisismo organizacional a una perspectiva, amplia y sistémica que, en definitiva, redefine los valores y creencias, en relación a lo que se entiende por bienestar, prosperidad y éxito en los negocios.

La rsu resultante promoverá una sociedad civil fortalecida, una redefinición de diálogo (en sí la misma organización y con otros actores clave), y políticas gubernamentales basadas en transparencia para recuperar la confianza en los desarrollos innovadores y locales.

Referencias Bibliográficas

- Barómetro de la Deuda Social Argentina (2014), Informe 2014 de la Deuda Social Argentina, UCA, en <<http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/uca/observatorio-de-la-deuda-social-argentina/deuda-social-argentina/informes-anales-de-la-deuda-social-argentina/informe-barometro-de-la-deuda-social-argentina-2014>> acceso 20/04/2014.
- Durston, J. (1999), “Construyendo capital social comunitario”, *Revista CEPAL*, LC/G.2067-P.
- Jonker, J. (2014), *Changing the Logic of Value Creation*, Toulouse, TBS Research Center.
- Midttun, A. (2015), Videoconferencia sobre Negocios e Innovación, Diplomado en Negocios Sustentables, Buenos Aires, Amartya-UNSAM.
- Monroy Olivares, C. (1997), *Teoría del Caos*, México DF, Alfaomega.
- OEI Portal Educativo de las Américas (2008), “Cómo enseñar Ética, Capital Social y Desarrollo en la Universidad”, rsu.

- Pfeffer, J. y Sutton, R. (2005), *La brecha entre el saber y el hacer: cómo transformar el conocimiento en acción en una pequeña empresa*, Buenos Aires, Editorial Granica.
- Prahalad, C.K. (2005), *The Fortune at the Bottom of the Pyramid, Upper Slade River, Wharton School Publishing.*
- Prahalad, C.K. y Krishnan, M.S. (2008), *The New Age of Innovation: Driving Cocreated Value Through Global Networks*, USA, Mc Graw Hill.
- Serra, R, Iriarte, J y Le Fosse G. (2000), *El nuevo juego de los negocios*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Taylor, F.W. (1969), *Principios de la Administración Científica*, México DF, Herrerno Hnos SA.

Experiência Universitária de Responsabilidade Social: Projeto Tô de Olho na Formação de Capital Humano e Capital Social

Daniel Felipe Victor Martins, Izabelle Quezado,
Ellen Campos Sousa, Randal Martins Pompeu
e Mônica Mota Tassigny*

Introdução

As Instituições de Ensino Superior (IES), em razão de sua relevância social e crescente expansão, são foco de investigação na seara acadêmica em pesquisas nacionais e internacionais (Dias, 2005). De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o número de matrículas em IES no ano de 2012 dobrou em comparação ao ano de 2002, com totais de 7,1 e 3,5 milhões, respectivamente (INEP, 2013). Considerando os dados de 2012, as universidades

* Daniel Felipe Victor Martins: Professor do Departamento de Administração de Empresas da Universidade Federal Rural de Pernambuco UFRPE/CODAI; Izabelle Quezado: Doutoranda em Administração de Empresas da Universidade de Fortaleza; Ellen Campos Sousa: Professora do Curso de Administração de Empresas do Centro Universitário Christus; Randal Martins Pompeu: Vice-Reitor de Extensão e Comunidade Universitária e professor adjunto do Programa de Pós-graduação em Administração (PPGA/UNIFOR) da Universidade de Fortaleza; Mônica Mota Tassigny: Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA/UNIFOR) e Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UNIFOR) da Universidade de Fortaleza.

brasileiras foram responsáveis por mais de 54% do total de matrículas, embora representassem apenas 8% do total de IES (GEA, 2013).

Essa expansão observada nos últimos anos veio a requerer que o compromisso social das universidades, no tangente à atenção devotada à sociedade, fosse além da imposição legal. Assim, percebe-se que ações pautadas na expressão “responsabilidade social”, já amplamente difundidas em ambiente empresarial, passaram a figurar com maior ênfase nas universidades brasileiras, considerando que “o sentido essencial da responsabilidade social da educação superior consiste em produzir e socializar conhecimento que tenha, não somente, mérito científico, mas também valor social e formativo” (Dias, 2005, p. 28).

Segundo o artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, para obter e manter o *status* de universidade, entre outros critérios, a instituição deve manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Explica-se tal articulação com base nos seguintes pilares: necessidade de amparo à sociedade contemporânea, a partir de produção de conhecimento e resolução de problemas (Moita e Andrade, 2013).

A socialização do conhecimento, na perspectiva de Vieira (2003), também deve ser uma conduta institucional que atende às camadas menos favorecidas da população. Entende-se que a atenção aos menos favorecidos economicamente, além da facilitação do ingresso de estudantes de baixa renda à universidade, pode desencadear ações de extensão a partir da socialização do conhecimento aplicado por meio de projetos em benefício dessa camada social.

É nesses termos que se deve entender qualquer prática da responsabilidade social em uma instituição de ensino superior. Essa prática pode transpor ganhos em capital físico e deter valores característicos de capital humano, como desenvolvimento de habilidades, treinamento e educação de indivíduos, além de capital social, a partir do exercício de uma cidadania ativa (Pompeu e Marques, 2013). Para Annoot, Tassigny e González (2013), uma das missões de uma universidade socialmente responsável é responder às necessidades de indivíduos em âmbito social. Assim, ações sociais que geram capital humano e capital social atribuem às instituições de ensino superior

indiscutível relevância na formação de renda do indivíduo e, conseqüentemente, no desenvolvimento socioeconômico de comunidades.

Esse foco nas ações de responsabilidade social pode ser evidenciado no aumento de artigos acadêmicos que promovem o debate em torno de projetos dessa natureza, desenvolvidas em instituições de ensino superior (Pereira, 2003; Dias, 2005; Caixeta e Sousa, 2013; Pompeu e Marques, 2013; Annot, Tassigny e González, 2013). Alguns desses trabalhos incentivam a continuidade da investigação científica ao destacar características teóricas e práticas inerentes a projetos sociais.

Nessa direção, este estudo bibliográfico, documental e de campo, de abordagem qualitativa e exploratório quanto aos fins, utilizou entrevista em profundidade, com roteiro semiestruturado, para coleta de dados. Foram utilizados dados de pesquisas que investigaram a atuação do referido projeto mediante a análise de questionários aplicados a seus participantes, bem como dados documentais dos projetos em análise fornecidos pela Divisão de Responsabilidade Social da Universidade de Fortaleza.

A relevância desta pesquisa reside no debate sobre os benefícios de programas sociais. Ademais, por investigar resultados de um projeto social desenvolvido por uma universidade, poderá servir de referência para outras IES no que concerne a sua atuação de responsabilidade social.

Este artigo pode, assim, contribuir para o conhecimento das possibilidades de atuação sustentável no que diz respeito à responsabilidade social voltada à educação superior. Ademais, apresenta-se uma revisão teórica sobre responsabilidade social nas instituições de ensino superior, bem como considerações em torno da capacitação profissional e desenvolvimento humano.

Problema e objetivo da pesquisa

Assim, tendo em vista a relevância da responsabilidade social em atividades de extensão de universidades, no desenvolvimento social

e econômico, este trabalho tem a finalidade de responder à seguinte questão de pesquisa: Qual a percepção do profissional assistido pelo programa Tô de Olho a partir dos princípios de capital humano e capital social?

Desse modo, tem-se como objetivo geral identificar no projeto social Tô de Olho, a partir da percepção dos profissionais assistidos, os princípios de capital humano e capital social.

O paradigma da responsabilidade social nas empresas

O paradigma que trata sobre as questões que envolvem os objetivos empresariais em torno do social é denominado de *Corporate Social Responsibility (CSR)* ou Responsabilidade Social Empresarial (RSE). Trata-se de um conceito em constante evolução que procura definir funções empresariais que vão além dos interesses econômicos (Davis, 1960). O debate da RSE tem sido amplamente discutido a partir do século XX e surge como uma preocupação das empresas com a sociedade frente às adversidades contemporâneas, de modo a promover a sustentabilidade social.

O conceito da RSE é inspirado e extraído fundamentalmente de princípios da Responsabilidade Social (RS), sendo explorado posteriormente por todo o mundo, com maior evidência de literatura e discussões nos Estados Unidos (Carroll, 1999).

O debate em torno da RSE deu-se a partir do ano de 1953 mediante as contribuições de Howard Bowen em seu livro intitulado *Responsibilities of the Businessman* sobre o conceito de Responsabilidade Social Empresarial (RSE), a partir do questionamento sobre quais responsabilidades os empresários poderiam assumir para a sociedade. Esses conceitos vieram a se consolidar por volta dos anos de 1960 quando surgiram novas definições, em especial pelas contribuições de Keith Davis sobre a responsabilidade social dos empresários e o papel da empresa perante as questões sociais, período este que ficou caracterizado como a era moderna da RSE (Carroll, 1979; 1991; 1999).

É importante destacar que, a partir do período que consolidou a era moderna da RSE, uma série de definições e estudos sobre a temática surgiu de maneira recorrente (Carroll, 1979; 1991; 1999; Wood, 1991; Garriga e Melé, 2004; Carroll e Shabana, 2010).

Carroll (1999) fez um estudo seminal sobre a evolução da RSE compreendido entre os anos de 1950 até 1990, propondo também possíveis alternativas de discussão sobre o tema. Atualmente, o tratamento sobre a RSE além de teórico constitui-se também por pesquisas e discussões empíricas, uma vez que é um tema inerente a realidade social contemporânea.

Tratar acerca da RSE denota levantar algumas questões propostas por Carroll (1979; 1991) em seu modelo intitulado “Pirâmide da Responsabilidade Social Corporativa”. A Pirâmide de Carroll foi definida em quatro subdivisões, que são as responsabilidades: econômicas, legais, éticas e filantrópicas (Carroll, 1979; 1991). Indubitavelmente, a racionalidade dessas quatro categorias de responsabilidades é fundamentada adequadamente segundo o argumento do autor, além de serem aplicáveis dentro de uma realidade da RSE na atualidade, muito embora tenha sido aperfeiçoada posteriormente por apresentar algumas limitações conceituais (Schwartz e Carroll, 2003).

Conforme Wood (1991), a RSE deve ser entendida como a representação da organização empresarial perante a sociedade, isto é, não somente como agente de interesse unicamente econômico, mas também voltado a uma mudança social. A RSE implica, portanto, o compromisso da empresa com seus *stakeholders* com foco nos interesses universalistas ou coletivos da sociedade.

Assim, o paradigma da RSE contribui para o desenvolvimento da sociedade de maneira a criar valores no ambiente empresarial e vice-versa, além de constituir uma postura responsável necessária para a sociedade de nosso tempo.

A responsabilidade social na educação superior

A Responsabilidade Social (RS) é uma temática que se constitui a partir dos princípios éticos e morais discutidos pela Filosofia e áreas afins. Para Gomes (2007), a RS constitui a necessidade de uma práxis social que estimule o debate e a ação em torno dos problemas sociais de ordem global. Dentre outros, a RS proporciona também o debate de temas paralelos, como é o caso da RS na educação superior, isto é, constituindo-se como uma necessidade social emergente como consequência direta da expansão da RSE (Calderón, 2006).

O âmbito das práticas voltadas à RS na educação é fomentado pelo ambiente organizacional e constituído pela instituição de ensino superior, onde esta equivale ao ambiente de formação e aprendizagem a partir da troca de experiências, isto é, de conhecimentos, de valores, de cultura, dentre outros.

Tomando como exemplo a RS na educação superior no Brasil, esta ganhou notoriedade no início da primeira década do século XXI, quando as Instituições de Educação Superior (IES) do setor privado adotaram em suas estratégias organizacionais e mercadológicas o discurso da RS (Calderón, Pedro e Vargas, 2011). O pressuposto da RS na educação superior deve considerar que cada IES deverá demonstrar sua utilidade social, bem como sua devida contribuição para o bem comum, isto é, para o coletivo social, constituindo como uma das exigências referentes à inclusão social.

Os projetos sociais são casos e ações praticados no âmbito da educação superior; esses projetos configuram-se como eficientes estratégias institucionais. Vale destacar que para Delors (1998) os projetos sociais possibilitam o desenvolvimento de valores éticos, morais e cidadãos, como também de conhecimento e formação necessárias à formação profissional e ao desenvolvimento de competências.

O debate sobre a RS na educação superior torna-se de fundamental importância para a própria IES, para o Estado e para a sociedade, uma vez que o resultado oriundo da contribuição social permitirá, segundo Wood (1991), o reconhecimento das práticas responsáveis

como agente de mudança social. Ainda assim, o debate em torno da responsabilidade promovida pelas IES possui como característica a evidência de fomentar o desenvolvimento da sociedade a partir da superação do espaço entre as variáveis econômicas e sociais possibilitando condições sustentáveis.

A participação das universidades frente às questões sociais é regulada pelo Ministério da Educação (MEC), conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e suas ações são avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Segundo Mathias (2004), a partir da LDB e com incentivos políticos, foram implementados instrumentos de avaliação do ensino superior. Dessa forma, o Sinaes possui como principal objetivo avaliar as instituições ensino superior, bem como todo o seu portfólio educacional, com destaque para cursos, alunos, qualidade do ensino, desempenho acadêmico, etc. (Sinaes, 2004).

Portanto, o crescimento da RS na educação superior é promovido pelas IES que procuram estabelecer o desenvolvimento social de maneira a firmar o compromisso com a sociedade. Assim, conforme afirmam Pompeu e Marques (2013), a RS das IES compreende uma posição de preocupação com as necessidades sociais, uma vez que pode contribuir de forma concreta para fortalecer a democracia na sociedade.

A RS na educação superior contribui para o desenvolvimento sustentável da sociedade, amenizando a desigualdade social e promovendo a inclusão. Implica a adoção de um processo de desenvolvimento social a partir de ações voltadas ao aperfeiçoamento profissional e difusão do conhecimento direcionado à comunidade. Portanto, a IES torna-se agente de promoção da qualidade de vida dos envolvidos na formação do capital humano.

Capital humano

O capital humano é o resultado de investimentos feitos na formação educacional e profissional do indivíduo, tornando-o mais produtivo

e, conseqüentemente, gerando uma melhor renda, na concepção de Andrade (2010). Dessa forma, a teoria do capital humano defende que a educação, entendida como o nível de qualificação do indivíduo, torna as pessoas mais produtivas, o que gera um aumento dos salários, influenciando o progresso econômico. Esse capital humano mostra-se como uma possibilidade na busca da redução das desigualdades sociais e do desenvolvimento das economias regionais (Viana e Lima, 2010).

As investigações em torno do capital humano tiveram início com os trabalhos pioneiros de Ted Schultz, Jacob Mincer, Milton Friedman, Sherwin Rosen e outros professores da Universidade de Chicago, e com os trabalhos de Gary Becker foram popularizados (Becker, 1993).

O estudo de Mincer (1958) apresenta um modelo empírico para constatar que a teoria do crescimento econômico contém outras variáveis além do capital físico que trazem valores de capital humano. No decorrer das décadas, a expressão capital humano passou a ser mais debatida e seu conceito aceito em diversas áreas do conhecimento. Admite-se, como capital humano, fatores como habilidade, treinamento, educação e saúde, pois são parte integrante da constituição de um indivíduo, assim como uma máquina, uma planta ou as obras industriais fazem parte do capital de uma empresa (Becker, 2006).

Alguns autores apresentam evidências com forte relação entre crescimento econômico e nível de capital humano, com destaque a estudos regionais (Viana e Lima, 2010). No âmbito do estado do Ceará, o estudo de Fontenele, Moura e Leocadio (2011) verifica a contribuição positiva do capital humano, especificamente investimentos em educação e no crescimento e desenvolvimento dos municípios. O resultado dessa pesquisa corrobora outras pesquisas regionais, como a de Oliveira (2006), Oliveira Silva (2006), Irffi et al. (2009) e Barreto e Almeida (2009), que também encontraram essa relação positiva (Fontenele, Moura e Leocadio, 2011).

Estudos como o de Viana e Lima (2010) reforçam a influência que o capital humano exerce sobre o crescimento econômico.

Acredita-se que, ao dimensionar o capital humano pelo nível de educação, tem-se uma atuação significativa no desempenho regional. Quando o Estado ou as empresas investem em capital humano, suscitarão, no decorrer do tempo, um bem-estar social, tanto para os indivíduos que compõem a força de trabalho quanto para a sociedade como um todo. De forma simples, afirma-se que o capital humano permite ao trabalhador uma melhoria em sua renda e consequentemente em sua qualidade de vida (Viana e Lima, 2010).

Concebe-se então a educação como fator propulsor de capital humano e consequentemente de desenvolvimento econômico da localidade em que o indivíduo estiver inserido. Para Souza Filho (2010), o indivíduo é o instrumento para o desenvolvimento do mercado, e, havendo a ampliação da educação, permite-se que haja inclusão das camadas sociais excluídas nesse desenvolvimento. O autor fortalece a importância da educação como função social para a comunidade.

Capital social

O capital humano e o capital social são dimensões complementares e essenciais. Ambos relacionam-se com o desenvolvimento sustentável da sociedade, de acordo com Calderón, Mondragón e Epifânio (2011). Esses autores conceituam capital social como o processo pelo qual se promovem valores éticos e virtudes sociais e pessoais com o intuito de os indivíduos unirem esforços para alcançar resultados. Essa união constrói confiança, cooperação, comunhão de esforços e reciprocidade. Jimenez e Saiz (2008) também defendem que o capital social expressa o valor de práticas informais de conduta e das relações baseadas na reciprocidade e confiança. De acordo com Coleman (1990), o capital social ocorre quando se tem mudanças nas relações entre os indivíduos que facilitam a ação.

Um dos principais teóricos que conceituam capital social é Bourdieu (1985), que o entende como a associação de recursos efetivos ou potenciais associados a se deter uma rede durável de relações,

com maior ou menor grau de institucionalização e que tenha conhecimento ou reconhecimento recíproco. Para o teórico, as redes sociais passam por um processo de construção, tendo de haver confiança entre os indivíduos, com o intuito de busca de outros benefícios.

Na concepção de Coleman (1990), o capital social pode ser enquadrado de três formas. A primeira se refere aos níveis de confiança, que concebe o capital social elevado se existe um alto nível de confiança entre os membros de um grupo de indivíduos. A segunda forma está relacionada com o desenvolvimento de canais de informação e de ideias e propagação dos mesmos. A terceira forma reforça a busca da coletividade, ao fazer referência às situações em que os indivíduos buscam o bem coletivo em primeiro lugar.

Traçando um comparativo, tem-se que o desenvolvimento econômico acontece devido ao fato de o capital humano criar mudanças nos indivíduos, tornando-os capazes de agir de novas maneiras. Dessa forma, entende-se o capital físico como inteiramente tangível e observável, pois é incorporado na forma de material que facilita a produção, enquanto o capital humano é menos tangível, sendo incorporado pelas habilidades e conhecimentos que cada indivíduo adquire. Já o capital social individual é menos tangível ainda, pois ele pode ser percebido na relação entre os indivíduos. Embora sejam três conceitos bem diferentes, todos facilitam a atividade produtiva (Coleman, 1990).

O desenvolvimento do capital social depende de valores, costumes, crenças e cultura de cada sociedade, por isso ele pode ser constituído a partir de diferentes instâncias. Dessa forma, a educação exerce um importante papel, relacionando-se positivamente com o capital social. No entanto, as instituições de ensino públicas e privadas e a sociedade em geral têm reconhecido a aquisição do conhecimento, que gera o capital humano como valor máximo, ignorando os benefícios do capital social. Ressalta-se que uma das funções fundamentais do capital social é a formação de indivíduos enquanto cidadãos responsáveis que visam não apenas o benefício próprio, mas o da sociedade como um todo (Calderón, Mondragón e Epifânio, 2011).

Na compreensão dos autores Silva, Lourenço e Salanek Filho (2006), percebe-se mais claramente o significado da conceituação de capital social frente aos outros tipos de capital, pois explica de forma mais clara a interação das estruturas sociais e da ação humana. Esses autores entendem como componentes-chave do capital social as redes de relacionamentos e altos níveis de confiança entre seus atores. O capital social fica entendido como as redes de agentes econômicos envolvidos em atividades de mercado e a confiança que eles possuem reciprocamente.

Metodologia

Com o fim de alcançar o objetivo desta pesquisa, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa, por ser indicada na análise de dados que não podem ser mensurados, como sentimentos, impressões, percepções e intenções (Pinheiro et al., 2004). Na concepção de Bauer e Gaskell (2002), a pesquisa qualitativa busca informações mais precisas utilizando como base os métodos descritivo e interpretativo.

A pesquisa foi baseada na análise de discurso, que pretende a compreensão da mensagem e de seu sentido. Para essa análise, algumas características devem ser consideradas, como por exemplo: a observação do significado explícito e implícito da mensagem, a interpretação do discurso promovido por outros (considerando-se, assim, a subjetividade do pesquisador) e a necessidade de sensibilidade por parte do pesquisador para a devida percepção acerca do discurso e para relacioná-lo, então, ao que está sendo investigado (Vergara, 2005).

Para a coleta de dados, foi realizada entrevista individual em profundidade, utilizando o recurso de gravação de áudio, com a permissão dos entrevistados, para que nenhuma informação fosse perdida. O instrumento de coleta foi um roteiro de entrevista semiestruturado, por ser a melhor técnica para atender aos objetivos propostos. Essa técnica utiliza um roteiro com questões de interesse da pesquisa,

exploradas pelo pesquisador na medida de seu desenvolvimento (Gil, 1993). O roteiro foi elaborado a partir da teoria sobre capital humano e capital social, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1

Categorias teóricas para análise de discurso

Capital humano	Desenvolvimento econômico (Viana e Lima, 2010)
	Educação (Souza Filho, 2010)
Capital social	Confiança (Salanek Filho, 2007)
	Redes de relacionamento (Silva, Lourenço e Salanek Filho, 2006)
	Busca da coletividade (Albagli e Maciel, 2003)
	Cooperação união de esforços (Calderón, Mondragón e Epifânio, 2011)
	Valores éticos (Calderón, Mondragón e Epifânio, 2011)

Fonte: Dados da pesquisa teórica, 2015.

Os dados foram coletados no mês de abril de 2015 com uma amostra de oito guardadores de carros residentes de uma comunidade carente, participantes do projeto Tô de Olho, desenvolvida por uma universidade cearense. O universo de guardadores de carros que compõem este projeto totaliza 43. As entrevistas foram realizadas até o momento em que foi percebido pelos pesquisadores que as narrativas não apresentavam informações adicionais, ou seja, o ponto de saturação teórica foi atingido (Chamon, 2007), não sendo mais necessária a realização de novas entrevistas.

As entrevistas foram todas transcritas na íntegra e tratadas por análise de discurso, utilizando o *software* ATLAS.ti versão 7.2. Para a

análise deste trabalho, os sujeitos são identificados pelo nome Flanelinha, seguido pela ordem de pesquisa e ainda por sua idade, como no seguinte exemplo, (Flanelinha 1, 18).

Análise dos dados

Os sujeitos da pesquisa são apresentados por oito guardadores de carros, também conhecidos popularmente como “flanelinhas”, sendo sete homens e uma mulher, residentes de uma comunidade carente da cidade de Fortaleza (Ceará). A idade dos entrevistados compõe uma faixa etária de 18 a 44 anos, e a renda familiar varia entre R\$ 300 e 1.200 reais. Todos os entrevistados afirmaram que os ganhos com a atividade de vigia e lavagem de carro são a única ou a principal fonte de renda. Todos os flanelinhas são assistidos pelo projeto Tô de Olho, desenvolvido e regulamentado por uma universidade cearense.

O projeto Tô de Olho foi instituído por uma instituição de ensino superior cearense no ano de 2006 e possui como principal filosofia contribuir com a inclusão social a partir do desenvolvimento pessoal e profissional dos flanelinhas atuantes no entorno do *campus*. O projeto, por sua vez, é configurado a partir da oferta de cursos de capacitação e qualificação profissional para os assistidos. A estrutura da capacitação profissional baseia-se por meio de treinamento com carga horária mínima de 40 horas/aula consistindo em aulas expositivas e práticas de atendimento ao público, marketing pessoal, empreendedorismo, finanças pessoais e noções básicas de segurança, ministradas respectivamente por profissionais do departamento de Recursos Humanos, por docentes e pelos membros da Divisão de Segurança da universidade.

Com a constituição e formalização do projeto Tô de Olho, a universidade além de contribuir com a inclusão social a partir da adoção de práticas responsáveis, contribui diretamente para a segurança de seu entorno, beneficiando em especial seus alunos, funcionários,

demais colaboradores, residentes da comunidade circunvizinha à universidade e a sociedade como um todo.

Atualmente, o projeto conta com 43 integrantes, beneficiados diretamente, cujo maior benefício constitui-se de forma demográfica através do crescimento pela via da formação pessoal (nível de instrução) e do crescimento financeiro (renda), além de outros atributos apoiados pela universidade que são convertidos em benefícios, dentre eles o recebimento de fardamento, comemoração de datas especiais como Natal e Ano Novo e a assistência social, isto é, períodos planejados para conversas que têm por propósito resolver eventuais problemas que ocorram ou prejudiquem a dinâmica do projeto. Outrossim, podemos citar que o projeto conduz também benefícios de maneira indireta a outros envolvidos, isto é, familiares que passam a ser acolhidos pela universidade na forma de outras vantagens advindas do crescimento pessoal e financeiro do agente Tô de Olho e da comunidade em si. Assim, seus membros passam a ter a oportunidade de serem acolhidos pelo programa na medida em que as vagas são ofertadas.

Cabe aqui destacar que o projeto foca a inclusão social, ou seja, os integrantes do Tô de Olho não possuem qualquer vínculo empregatício junto à universidade, existindo apenas uma relação de cooperação por meio da assistência social pessoal e comunitária. Em termos legais, o projeto Tô de Olho segue os princípios de responsabilidade social, respeitando as questões normativas e legais exigidas pelo Estado, bem como as questões éticas e morais inerentes à inclusão social.

Dessa maneira, o projeto Tô de Olho proporciona a cada um de seus agentes beneficiados mudanças comportamentais e novos aprendizados inerentes ao trabalho que desempenham. Em essência, as atribuições de um agente Tô de Olho estão segmentadas a partir da cordialidade perante toda a comunidade acadêmica, bem como a participação de reuniões e treinamentos previstos pelos gestores do projeto.

O projeto Tô de Olho vem proporcionado um crescimento de ordem coletiva segundo os princípios da responsabilidade social, no qual os benefícios ultrapassam as barreiras individualistas, privilegiando a esfera da comunidade, isto é, constituindo a formação de virtudes,

que segundo MacIntyre (2001) se constitui inicialmente por amizade e se consolida no exercício de atividades cooperativas voltadas a perseguir o bem comunitário, ou seja, o bem comum, que em outras palavras se dá pela realização do bem especificamente humano.

Em concordância a um dos pioneiros da teoria do capital humano, Mincer (1958), bem como reafirma o estudo de Viana e Lima (2010), observou-se a existência de uma relação entre investimento em capital humano –na formação de agentes Tô de Olho– e distribuição de renda pessoal, uma vez que a renda advinda do trabalho “mudou a vida de um bocado de gente. Mudou a vida de um bocado de flanelinha” (Flanelinha 5, 26). “Minha renda melhorou [...] porque eu vivia nas esquinas e hoje eu tô aqui nos ‘carrim’. Daqui, eu ‘manto’ meu filhos. O rango, tudo é daqui mesmo” (Flanelinha 2, 38).

Além disso, em consequência do desenvolvimento econômico individual, percebeu-se uma melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores, ressaltada por Viana e Lima (2010) como decorrente do investimento em capital humano, considerando que “agora dá pra comer e dá pra tirar um dia pra ir pra pizzaria, levar minha filha pra um parquezinho” (Flanelinha 5, 26).

Conforme consta nos discursos de Almeida e Pereira (2000) e Andrade (2000), a ascensão na produtividade e renda dos trabalhadores a partir do capital humano está associada ao aprimoramento de habilidades e à melhoria no nível de educação. Essa associação fica evidenciada nesta fala: “Aqui a gente aprende muita coisa. A gente aprende a ser amável, a ser educado com as pessoas. [...] Eu tô conhecendo coisas que eu não conhecia sobre carro. Não é todo mundo que sabe olhar um carro, que sabe orientar pra manobrar e estacionar” (Flanelinha 3, 33).

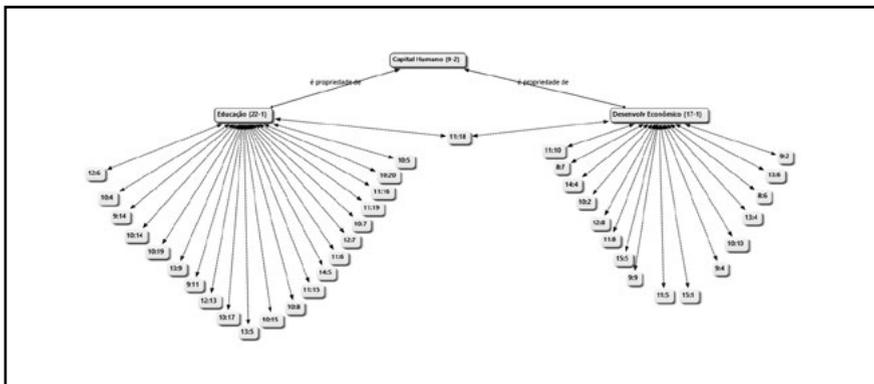
Vale acrescentar que, de acordo com o que explana Becker (1993), o capital humano também deve ter como base o investimento em saúde. Para o autor, gastos médicos são essenciais para o rendimento do indivíduo e têm relevância equiparada a investimentos em educação, como é possível observar na fala seguinte:

Se um agente Tô de Olho quiser fazer algum curso, aí a gente tem mais uma facilidade porque a gente tá aqui no meio. Se a gente tiver também precisando de algum médico, é só a gente falar com o supervisor do projeto, e ele encaminha a gente. Então, eu acho que isso aí, pra gente, é muito bom porque, hoje em dia, a saúde tá muito precária (Flanelinha 3, 33).

Uma característica emergente das entrevistas, não previamente estabelecida na teoria, diz respeito à autoestima percebida nos profissionais assistidos pelo programa social, que pode estar associada ao capital humano. Observa-se esse aspecto nas falas: “Sou mais capacitado. Eu perdi mais a vergonha que eu tinha, né? Eu era muito encabulado, eu acho. Agora não sou mais” (Flanelinha 6, 20). “A gente fica mais conhecido... o povo passa aqui, fala com a gente” (Flanelinha 7, 44). “Teve uma aluna que chegou aqui com a mãe e disse ‘olha aí, mãe, é ele que cuida do meu carro bem direitinho’” (Flanelinha 2, 38).

Figura 1

Códigos, fundamentação empírica e relações de capital humano



Fonte: Dados da pesquisa por ATLAS.ti versão 7.2.

Com relação ao capital social, acredita-se que, no cenário da pesquisa, essa dimensão pode ser observada, considerando o conceito de

Bourdieu (1985) de que capital social é um agregado de recursos reais e potenciais relacionados à posse de uma rede duradoura de relações mais ou menos institucionalizadas e de reconhecimento mútuo.

O artigo seminal de Salanek Filho (2007), que segue o referido conceito, destaca alguns componentes de base do capital social, como a rede de relacionamentos estabelecida de grupos sociais, também identificada entre os flanelinhas do projeto, uma vez que “o Tô de Olho vem trazendo muitas amizades novas com o pessoal da faculdade e, dessas amizades, tem gente que é dono de loja, aí ‘desenrola’ um emprego fixo, pra poder melhorar a renda” (Flanelinha 1, 18).

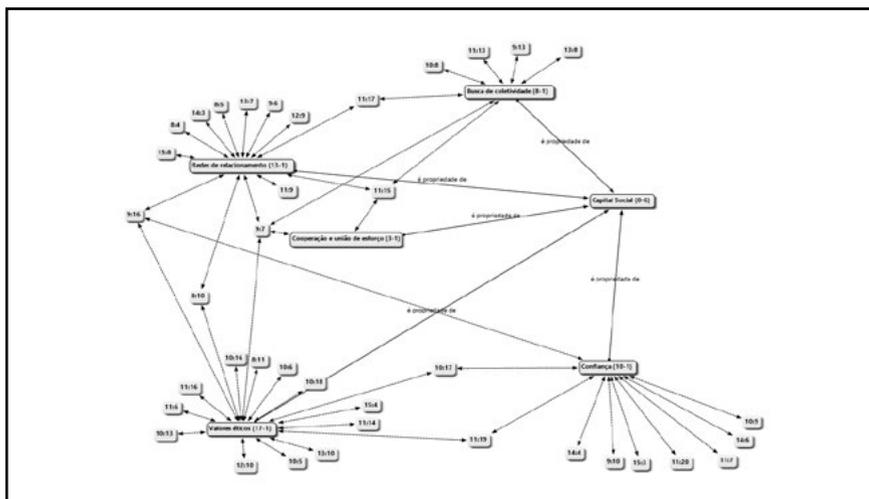
Ademais, os altos níveis de confiança são outro componente do capital social ressaltado por Salanek Filho (2007) e pelos flanelinhas abordados no campo empírico, conforme explanado nos seguintes discursos: “Os alunos, eu acho que eles ficam tranquilos porque eles já deixam os carros pensando nos Tô de Olho, né? Depois do projeto, mudou muita coisa. Mais confiança, né? (Flanelinha 7, 44). “Tem gente que deixa a chave do carro só em a gente conversar... Os alunos saem ‘avechado’ e diz ‘pega a chave aí, dá uma geral aí por dentro’. Deixa a chave, deixa o carro desengatado (Flanelinha 4, 35).

Ainda, com base na teoria, o capital social implica a cooperação e união de esforços entre os membros de um tecido social (Calderón, Mondragón e Epifânio, 2011) e na busca por coletividade (Albagli & Maciel, 2003). Também, no cenário da pesquisa, “os companheiros do Tô de Olho, um ajuda os outros. É assim: cada qual tem o seu lado pra vigiar, né? Aí, quando eu preciso sair mais cedo, aí eu falo com outro colega e peço a ele pra cobrir a minha parte. Aí quando é ele, eu cubro a parte dele quando ele pede, mesmo, às vezes, eu sem poder” (Flanelinha 3, 33).

Em concordância ao que Calderón, Mondragón e Epifânio (2011) indicam na teoria, o capital social, no campo empírico, promove valores éticos, identificados a partir dos seguintes discursos: “Aqui, se nós encontrar alguma coisa de aluno, nós entrega. Já encontrei muita coisa aqui. O aluno veio procurar, e nós entregamos” (Flanelinha 5, 26). “Não pode cobrar nada dos alunos. Se quiser dar,

tudo bem, mas, mesmo eles não dando, a gente pede pra estacionar melhor, a gente ajuda... De qualquer forma, eles dando ou não” (Flanelinha 4, 35).

Figura 2
Códigos, fundamentação empírica e relações de Capital Social



Fonte: Dados da pesquisa por ATLAS.ti versão 7.2.

Quando solicitado aos entrevistados que descrevessem alguma situação marcante vivenciada enquanto agentes Tô de Olho, observou-se em dois dos casos mencionados aspectos relacionados ao capital humano, através de educação e de autoestima, e ao capital social, a partir das categorias de confiança, redes de relacionamento e valores éticos:

Um homem chegou, abriu um carro... aí eu falei: “Ei, macho, não abre esse carro não, que esse carro não é teu não, é de uma mulher”. Aí ele falou: “Mas é da minha mulher, é da minha namorada”. Aí eu falei: “Mas, não, saia... telefone pra ela”. Né não? Se foi a mulher que chegou, vai sair um homem? Aí ele ligou pra ela, chamou ela, ela veio e disse: “Não, amigo, ele é meu namorado”. Aí ela disse o quê? “Você trabalhou

bem comigo! Trabalhou bem porque não deixou ele sair”. Aí depois o cara ainda me deu cinco reais e disse assim: “Você foi o primeiro flanelinha que não deixou eu sair no carro. Parabéns! Continue assim, fazendo seu trabalho bem feito!”. Vou sempre me lembrar desse dia (Flanelinha 2, 38).

Teve uma vez que a mulher estacionou o carro aqui, só que ela esqueceu o vidro aberto. Quando um aluno deixa um carro aberto, a gente tem que ficar 24 horas “ligado” porque a responsabilidade toda é nossa, todos os bens que tiver no carro, tudo que acontecer com o carro, com certeza eles vão correr pra gente porque é a gente que toma de conta. Só que o carro tava com um papel de venda com o número. Aí eu liguei pra ela vir fechar. A responsabilidade da gente aqui é dobrada. Independente de aluno chegar e não quiser falar com a gente. Muitos deles chegam e não querem baixar nem o vidro, mas o trabalho é um só (Flanelinha 4, 35).

Por fim, como sugestão para a melhoria do programa, os entrevistados, em unanimidade, falaram sobre a possibilidade de receber benefícios de alimentação, como almoço e cesta básica. “Como é uma empresa grande, podia chegar aqui e nos ajudar com uma cesta básica, com alimentação, com uma quentinha, um almoço, uma janta. Porque tem vários turnos... Eu sei que sobra quentinha aí... Agora nunca chega aqui nas nossas mãos. É difícil chegar” (Flanelinha 7, 44).

Considerações finais

Este artigo teve como questão orientadora: Qual a percepção do profissional assistido pelo programa Tô de Olho a partir dos princípios de capital humano e capital social? Partiu-se de um estudo empírico que trouxe resultados que contribuem para os campos acadêmico e prático.

Como contribuição teórica, os achados desta pesquisa trazem indícios de que investimentos em capital humano propiciam situações favoráveis à autoestima dos indivíduos, aspecto não identificado em nenhum dos estudos aqui referenciados ou nas bases de periódicos pesquisadas.

Embora o programa explorado nesta pesquisa seja reconhecido na comunidade local, não foram encontrados estudos científicos prévios que visassem investigar a perspectiva dos profissionais assistidos, tampouco os aspectos teóricos inerentes a sua prática. Dessa forma, o estudo contribui para a continuidade e melhoria do programa, uma vez que apresenta resultados empíricos que podem auxiliar coordenadores e demais profissionais envolvidos. Ademais, a exposição de programas sociais no campo teórico possibilita e incentiva a replicação de atividades similares em diferentes contextos sociais.

A pesquisa revelou dados e informações ricos, uma vez que esta se caracteriza como uma temática relevante na atualidade. Dessa maneira, as discussões conceituais e empíricas foram trabalhadas adequadamente a fim de proporcionar resultados coerentes, bem como abranger reflexões futuras para novos estudos.

A pesquisa permitiu maior compreensão sobre projetos de responsabilidade social, em especial do projeto Tô de Olho como uma ação responsável que apresenta resultados significativos para a sociedade, além de destacar categorias teóricas como capital humano e social, relacionadas com a estrutura e os resultados do projeto. A pesquisa revelou também uma relação positiva da responsabilidade social com as categorias de capital humano e capital social no tocante aos assistidos do projeto Tô de Olho, como foi possível constatar pelas entrevistas realizadas com os agentes e os responsáveis pela execução do projeto, por meio de análise empírica em profundidade na qual foram detectados indícios significativos de que o projeto permite o desenvolvimento humano e social.

Os resultados encontrados puderam definir a importância do projeto Tô de Olho para seus assistidos, possibilitando o desenvolvimento e o crescimento social individual e comunitário. Em outras

palavras, o projeto contribui significativamente para a melhoria da qualidade de vida dos participantes diretos e indiretos, isto é, de toda a comunidade acadêmica, pois permite o acesso às ações sociais tais como a educação e a segurança, exemplos esses fortemente destacados na pesquisa.

Referências Bibliográficas

- Almeida, E.P. de e Pereira, R.S. (2000), “Críticas à teoria do capital humano: uma contribuição à análise de políticas públicas em educação”, *Revista de Educação*, Vol. 9, Nº 15.
- Annot, E., Tassigny, M.M. e González, N. (2013), “Os desafios da responsabilidade social nas universidades francesas”, in Pompeu, Randal Martins e Marques, Carla Susana da Encarnação (orgs.), *Responsabilidade social das universidades*, Florianópolis, Conceito.
- Bauer, M.W. e Gaskell, G. (2002), *Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som: um manual prático*, Petrópolis, Vozes.
- Becker, G.S. (1993), *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, Chicago, The University of Chicago Press, <<http://papers.nber.org/books/beck94-1>> 17/04/2015.
- Bourdieu, P. (1985), “The forms of capital”, in Richardson, J.G. (org.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Nova Iorque, Greenwood.
- Caixeta, J.E. e Sousa, M.A. (2013), “Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar”, *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 17, Nº 1.
- Calderón, A.I. (2006), “Responsabilidade social universitária contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil”, *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (Estudos)*, Vol. 24, Nº 36.
- Calderón, A.I.; Pedro, R.F. e Vargas, M.C. (2011), “Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco”, *Interface*, Vol. 15, Nº 39.

- Calderón, J.R.M.; Mondragón, A.A.P. e Epifanio, G.M. (2011), “Capital social y educación: soportes de la sustentabilidad”, *Administración y Organizaciones*, Vol. 27, N° 14.
- Carroll, A.B. (2003), “Corporate social responsibility: a three-domain approach”, *Business Ethics Quarterly*, Vol. 13, N° 4.
- Carroll, A.B. (1979), “A three-dimensional conceptual model of corporate performance”, *Academy of Management Review*, Vol. 4, N° 4.
- Carroll, A.B. (1991), “The pyramid of corporate social responsibility: toward the moral management of organizational stakeholders”, *Business Horizons*.
- Carroll, A.B. (1999), “Corporate social responsibility”, *Business & Society*, Vol. 38, N° 3.
- Carroll, A.B. e Shabana, K.M. (2010), “The business case for corporate social responsibility: a review of concepts, research and practice”, *International Journal of Management Reviews*.
- Coleman. J. (1988), *Social capital in the creation of human capital*, Chicago, University of Chicago.
- Coleman. J. (1990), *Foundation of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press, in <<http://sisphd.wikispaces.com/file/view/Coleman-Foundations+of+Social+Theory-ch+12.PDF>> 30/04/2015.
- Davis, K. (1960), “Can business afford to ignore social responsibilities?”, *Management Review*, Vol. 2.
- Delors, J. (org.) (1998), *Educação: um tesouro a descobrir*, São Paulo, Cortez/Brasília/MEC/UNESC.
- Dias J., Sobrinho (2005); “Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?”, *Revista Brasileira de Educação*, N° 28.
- Duarte, G.D. e Dias, J.M.M. (1998), *Responsabilidade social: a empresa hoje*, Rio de Janeiro, Editora S/A.
- Fontenele, R.E.S.; Moura, H.J. de e Leocadio, A.L.L. (2011), “Capital humano, empreendedorismo e desenvolvimento: evidências empíricas nos municípios do Ceará”, *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, Vol. 12, N° 5, en <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712011000500008&lng=en&tlng=pt> 10/06/2015.

- Garriga, E. e Melé, D. (2004), “Corporate social responsibility theories: mapping the territory”, *Journal of Business Ethics*, N° 53.
- Gil, A.C. (1993), *Como elaborar projetos de pesquisa*, São Paulo, Atlas.
- Gomes, A. (2007), *A responsabilidade e o social: uma discussão sobre o papel das empresas*, São Paulo, Saraiva.
- INEP (2013), “Sinopses estatísticas da educação superior-graduação”, Brasília, in <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>.
- Jiménez, S.R. e Saiz, J.E. (2008), “Capital social: una revisión del concepto”, *Revista Cife*, N° 13, en <<http://EconPapers.repec.org/RePEc:col:000195:005563>>.
- Macintyre, A. (2001), *Depois da virtude: um estudo da teoria moral*, Bauru, EDUSC.
- Mathias, J.F.C.M. (2004), “Breves Considerações sobre a Evolução do Ensino Superior do Brasil no Período Recente”, *Revista CADE-FMJ*, Vol. 10.
- Mincer, J. (1958), “Investment in human capital and personal income distribution”, *Journal of Political Economy*, Vol. 66, N° 4, in <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/1827422?uid=2134&uid=392630201&uid=2&uid=392630191&uid=70&uid=3&uid=60&purchasetype=article&accessType=none&sid=21106252306831&showMyJstorPss=false&seq=8&showAccess=false>> 10/04/2015.
- Pereira, R.S. (2003), “Responsabilidade social na universidade”, *Revista Gerenciais*, N° 2.
- Pinheiro, R.M.; Castro, G.C.; Silva, H.H. e Nunes, J.M.G (2004), “Pesquisa qualitativa”, in *Comportamento do consumidor e pesquisa de mercado*, Rio de Janeiro, FGV.
- Pompeu, R.M. e Marques, C.S.E. (2013), “As ações de responsabilidade social da Unifor para o desenvolvimento social, formação do capital humano e capital social”, in Pompeu, R.M. e Marques, C.S.E. (orgs.), *Responsabilidade social das universidades*, Florianópolis, Conceito.
- Schwartz, M.S. e Carroll, A.B. (2003), “Corporate social responsibility: a three-domain approach”, *Business Ethics Quarterly*, Vol. 13, N° 4.
- Silva, C.L. da; Lourenço, M. e Salanek Filho, P. (2006), “Capital social e cooperativismo no processo de desenvolvimento sustentável local: teorias e aplicações ao caso da cooperativa Bom Jesus-Lapa/PR”, *Anais do*

Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Curitiba, in <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-eorc-2945.pdf>> 15/04/2015.

Souza Filho, M. (2010), *Capital humano em educação: uma visão crítica da concepção neoliberal*, Natal, IFRN, in <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT3/CAPITAL_HUMANO.pdf> 15/04/2015.

Vergara, S.C. (2005), *Métodos de pesquisa em administração*, São Paulo, Atlas.

Viana, G. e Lima, J.F. de (2010), “Capital humano e crescimento econômico”, *Interações*, Vol. 11, Nº 2, in <<http://www.scielo.br/pdf/inter/v11n2/a03v11n2>> 15/04/2015.

Wood, D.J. (1991), “Corporate Social Performance Revisited”, *Academy of Management Review*, Vol. 16, Nº 1.

Sentidos y estrategias que orientan y visibilizan la Acción Universitaria Socialmente Responsable del CED-UNIMINUTO

Kelly Johanna Carreño Rangel*

Introducción

A propósito del eje temático de la presente edición, el Centro de Educación para el Desarrollo (CED) como unidad académica adscrita a la Proyección Social de UNIMINUTO Sede Principal, tiene como intención por medio de esta colaboración seguir reflexionando en torno a la *Responsabilidad Social Universitaria* (RSU), específicamente sobre las estrategias de documentación narrativa y educomunicativa que han posibilitado reconstruir la experiencia pedagógica de la asignatura Práctica en Responsabilidad Social (PRS), brindando insumos para su análisis crítico y propositivo; de igual forma, sobre los

* Psicóloga, especialista en Ciencias Políticas con énfasis en Políticas Públicas y estudiante de la maestría en Desarrollo Educativo y Social, de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Investigadora del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de UNIMINUTO, Sede Principal.

sentidos otorgados a dichos procesos documentales, los cuales se han configurado de cara al accionar pedagógico que agencia esta unidad desde el Área de formación en Responsabilidad Social de UNIMINUTO, transversal a los currículos de todos los programas tecnológicos y profesionales de la institución.

Esta estrategia de documentación, así como los procesos pedagógicos posibilitados a través de la PRS, ha sido configurada en función de lo que se puede denominar la *acción universitaria socialmente responsable* del CED, es decir, su actuación en tanto praxis (síntesis entre teoría y práctica, así como acción consciente y reflexiva) que materializa una RSU en clave de los postulados y principios ético-políticos y epistemológicos que ha construido desde su enfoque pedagógico *La Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana* (EpDI).

En este sentido, la estrategia documental otorga mayor protagonismo a la experiencia de aprendizaje-acción-transformación que se vivencia en el proceso pedagógico de la PRS, siendo el campo de la pedagogía un “escenario” en construcción, en el que “confluyen, se interceptan, tensionan y apropian las diferentes disciplinas, teorías, discursos y saberes”, así como las diversas “instituciones y sujetos que conforman la práctica pedagógica, donde funcionan los entramados del quehacer y saber pedagógico (Álvarez et al., 2015, p. 4). Lo que significa que la praxis pedagógica se entiende, no como una práctica en la que se reproducen saberes, sino en la que confluyen múltiples elementos, posturas, sujetos, entramados... que la configuran y la re-configuran; procesos a tener en cuenta en la documentación de prácticas pedagógicas del CED, que a su vez movilizan otras transformaciones de la *praxis*.

La apuesta por el desarrollo de este tipo de estrategias, implica reconocer que existen diversas formas de construir conocimiento contextualizado, que emerge y es interpelado a partir de la praxis, y de igual forma, que su articulación a los procesos de investigación, tiene un valor significativo y potencial para el CED, en la medida en que posibilita dar cuenta de la memoria histórica de la PRS, alrededor de la cual se dinamizan múltiples procesos investigativos.

Estos sentidos se apartan de los enfoques acumuladores de datos e informaciones, recuperando el valor de la experiencia que se vivencia y produce movilizaciones emocionales y subjetivas, lo cual es uno de los elementos centrales de la praxis pedagógica que caracteriza al CED-UNIMINUTO en términos de su actuación socialmente responsable; pues se reconoce la riqueza de estos escenarios como generadores de diálogos y reflexiones éticas y políticas que trascienden la “adquisición de meras capacidades” en la medida en que posibilitan a sus participantes re-leerse y re-interpretarse, así como interpelar las comprensiones propias elaboradas sobre la “realidad” que se concibe tradicionalmente como estática y acabada, reconociéndose como seres “actuales”, que pueden incidir en lo cotidiano, nutriendo y transformando la experiencia y la subjetividad propia.

En este marco de sentido, UNIMINUTO a través de su Proyección Social y del CED ha venido reflexionando sobre la relación sociedad-universidad (RSU) desde su enfoque pedagógico de la EpDI, preguntándose en la cotidianidad de su actuar sobre su responsabilidad formativa universitaria en términos sociales; por lo que ha impulsado la formación en responsabilidad social y ciudadanía crítica-transformadora, así como diversos procesos de fortalecimiento institucional y acompañamiento sociopolítico con diversas organizaciones populares a partir de los procesos pedagógicos que dinamiza, siendo uno de ellos la asignatura de Práctica en Responsabilidad Social (PRS). En ella, un aproximado anual de 2.000 estudiantes cursan su práctica, inscritos en diversos proyectos sociales de formación (11 en totalidad), que se desarrollan con la participación de más de 40 organizaciones sociales y comunitarias que accionan en la ciudad de Bogotá, así como instituciones educativas y públicas distritales.

En este contexto, la documentación de experiencias pedagógicas se constituye en un ejercicio de indagación-reflexión-acción sobre

la práctica pedagógico-social, en palabras de Paula Dávila¹: el ejercicio de documentación exige en un primer momento “hurgar en la memoria [...] relevar y registrar huellas y rastros materiales de ciertas prácticas pedagógicas que por alguna razón resultaron significativas” (Dávila, 2011, p. 146) con el fin de reconstruir pero también, de deconstruir la experiencia pedagógica, de manera reflexiva y crítica. La documentación como ejercicio de indagación-reflexión-acción pedagógica (Suarez, 2007; 2008.) cumple diversas funciones como: a) la promoción de un proceso formativo de los y las docentes de la PRS, en la medida en que fortalece el cuerpo teórico, conceptual y pedagógico de su práctica educativa (Dávila, 2011, p. 149); b) la reconstrucción de la memoria pedagógica de la PRS, así como las apuestas ético políticas que de manera cronológica ha venido construyendo el CED sobre la práctica, incluyendo las voces de los y las docentes que lideraron cada proceso, con el fin de aprender, crear y re-crear la experiencia, a partir de su memoria y recorrido histórico, y así seguir potenciando sus procesos; c) la reflexión praxeológica² sobre la praxis pedagógica de la PRS, su alcance e impacto social, posibilitando la construcción de nuevo conocimiento que, a su vez, aporta al campo crítico de las educaciones, pedagogías y desarrollos “otros”; d) y, por último, comunicar las experiencias documentadas, con el fin de visibilizar los procesos educativos de UNIMINUTO en Responsabilidad Social, así como también, sus impactos sociales y educativos.

Para profundizar en los diferentes elementos enunciados hasta este punto, el presente documento de reflexión se estructura en

1 Coordinadora del programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires. Ha participado como investigadora del proceso de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas llevado a cabo por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

2 El termino praxeología hace alusión al enfoque pedagógico e investigativo que ha orientado el modelo educativo de UNIMINUTO, en palabras de Juliaio (2011a): “La praxeología es un esfuerzo de hermenéutica práctica que articula las funciones universitarias de investigación, de compromiso social crítico y de formación profesional al interior de un contexto pluridisciplinario” (p. 13).

cuatro apartados que se resumen a continuación, en los que se narra desde la experiencia de la PRS del CED-UNIMINUTO, las construcciones que se han venido elaborando y tejiendo sobre su praxis y las maneras de conocerlas, re-conocerlas, significarlas y re-significarlas en tanto prácticas universitarias socialmente responsables.

El primero, denominado Reflexiones sobre Responsabilidad Social Universitaria: La experiencia de la Práctica en Responsabilidad Social del CED-UNIMINUTO, aborda las reflexiones más significativas que la Proyección Social y el CED han venido construyendo en su trasegar sobre la RSU, así como el lugar que se le ha otorgado desde UNIMINUTO a la PRS en tanto acción socialmente responsable.

El segundo apartado ha sido titulado La educación como “praxis” socialmente responsable en el campo de la EpDI: La experiencia de documentación praxeológica de la PRS, siendo su propósito abordar la PRS en términos de su praxis “pedagógica” como actuación socialmente responsable; lo que es posible vislumbrar a partir del proceso de documentación narrativa sobre el que gira este aporte. Este proceso fue puesto en marcha por el CED con el propósito de documentar la experiencia pedagógica de la PRS en sus diversos proyectos sociales de formación, en interpelación con el enfoque pedagógico de la EpDI, evidenciando en estas estrategias un dispositivo útil para la generación de reflexiones sobre la propia experiencia, posibilitando la construcción de rutas metodológicas para reflexionar en equipo, de manera sistemática y rigurosa, sobre el proceso de reconstrucción histórica y deconstrucción teórico conceptual y pedagógica de la PRS.

El tercer apartado: Todos Ponem. Transitando hacia nuevas ciudadanías: Colección Documental Educomunicativa de las Prácticas en Responsabilidad Social, expone la estrategia de documentación desarrollada por el CED en alianza con la Escuela de Medios para el Desarrollo (ESMEDIOS) de la Facultad de Comunicación de UNIMINUTO durante los años 2013 y 2014, con el fin de documentar los proyectos sociales de formación de PRS, a manera de crónica y documental y a través de distintos medios: el audiovisual, el radiofónico y el escrito o narrativo; y de visibilizar el impacto social de estos

proyectos contruidos para dinamizar la PRS. Este ejercicio fue un proceso que enriqueció la experiencia misma de la PRS, permitiendo reconocer sus alcances y oportunidades de mejora, y produciendo, a su vez, transformaciones en la interpretación y configuración misma de los proyectos sociales de formación documentados.

Por último, se exponen algunas consideraciones finales sobre los tópicos de reflexión central.

Con todo, se espera a través de esta construcción narrativa compartir con la comunidad académica las apuestas éticas, políticas y del conocimiento social y pedagógico que desde el CED-UNIMINUTO se han venido configurando bajo el horizonte de la RSU en perspectiva de su enfoque de la EpDI, con el fin de seguir aportando al campo de las educaciones y pedagogías *otras* en términos de la *responsabilidad social* como imperativo ético de actuación de las universidades latinoamericanas.

Reflexiones sobre Responsabilidad Social Universitaria: La experiencia de la Práctica en Responsabilidad Social del CED-UNIMINUTO

Es habitual para los y las profesionales de la educación superior que trabajan estos temas encontrarse tanto en la literatura académica como en las discusiones con colegas, el uso indiscriminado de los términos *Proyección Social* (PS) y *Responsabilidad Social Universitaria* (RSU), siendo muchas veces empleados como sinónimos. Sin embargo, estos dos conceptos en el contexto de la universidad colombiana se refieren a cuestiones distintas. UNIMINUTO concibe la PS como una de las tres funciones sustantivas de la universidad, en palabras del Ministerio de Educación Nacional:

La función sustantiva de la universidad [...] tiene como propósito el desarrollo de procesos continuos de interacción e integración con los agentes sociales y comunitarios, en orden a

aportar en la solución de sus principales problemas, a participar en la formulación y construcción de políticas públicas y a contribuir en la transformación de la sociedad en una perspectiva de democratización y equidad social, regional, política y cultural (UNIMINUTO, 2014, p. 3).

En UNIMINUTO la PS como función sustantiva se configura en un sello diferencial de su actuación universitaria, que, al articularse al Proyecto Educativo de la institución, tiene como propósito promover la formación integral de los y las estudiantes de la institución “en todos los programas y desde los planes de estudio, los estudiantes se relacionan, a distintos niveles, con la realidad social del país, en una relación local-global, con el fin de interactuar con ella, dinamizarla y contribuir así a la transformación social con criterios éticos y responsables” (UNIMINUTO, 2014, p. 4). Este propósito se hace posible a través de una de las seis estrategias de la Proyección Social³: “Impulsar el desarrollo de la PRÁCTICA EN RESPONSABILIDAD SOCIAL como un proceso que forma estudiantes líderes de procesos de transformación social”. Siendo esta una de las dos asignaturas que forman parte del Área de Responsabilidad Social del Componente Curricular de UNIMINUTO⁴, aspecto que se ha de retomar más adelante.

3 Las cinco estrategias restantes de la PS son: 1. Promover en toda la comunidad educativa el VOLUNTARIADO como forma de servicio, inspirado en la Obra Minuto de Dios y bajo el enfoque de la Educación para el Desarrollo; 2. crear las condiciones académicas y administrativas para la realización de la PRÁCTICA PROFESIONAL, como una relación entre teoría y praxis; 3. tener una oferta de EDUCACIÓN CONTINUA permanente, novedosa y adaptada a las necesidades del medio; 4. integrar de manera significativa LOS GRADUADOS a la comunidad educativa; 5. impulsar la TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS MEDIANTE PROYECTOS Y PARTICIPACIÓN EN ESPACIOS LOCALES Y REGIONALES.

4 Las asignaturas de DSC y PRS son parte del programa curricular ofrecido por UNIMINUTO dentro del componente transversal Minuto de Dios, específicamente dentro del área de formación en responsabilidad social, siendo la PRS de carácter obligatorio para estudiantes de carreras tecnológicas y de pregrado, mientras que DSC para las carreras de pregrado. La PRS es un curso teórico-práctico, con un tiempo para trabajo en aula y otro destinado al acompañamiento de comunidades u organizaciones, por medio de los proyectos sociales de formación de la PRS; por su parte, DSC tiene mayor énfasis teórico pero con acciones

En ese sentido, vale la pena aclarar que la Política de Proyección Social en UNIMINUTO fue diseñada para orientar los diversos propósitos y procesos que se lidera, en el marco de esta función sustantiva, así como su relación con las funciones de docencia e investigación. Para ello:

Garantiza la interacción entre la comunidad educativa y la sociedad, para que a partir del reconocimiento de diferentes contextos, se puedan co-crear cambios positivos que transforman la realidad socio-cultural, económica, educativa y ambiental de las comunidades y las regiones donde se hace presencia institucional, a partir de procesos articulados de formación, de investigación aplicada y de diversos proyectos con impacto social (UNIMINUTO, 2014, p. 4).

De manera diferencial pero complementaria, UNIMINUTO reconoce la RSU como el enfoque ético y político de la institución, que es transversal a todas las funciones sustantivas (docencia, investigación y proyección social), al tiempo que es concebido como uno de los principios orientadores de la Política de Proyección Social de UNIMINUTO:

Es una postura ética y política que atraviesa cada una de las funciones sustantivas y está dirigida a la transformación de las estructuras de injusticia y desigualdad; tiene una clara vocación por la justicia social, la dignidad humana y por ende el Desarrollo Humano Integral (DHI), propuesta en la Doctrina Social de la Iglesia. Esto implica que la docencia, la investigación y la proyección social estén al servicio de estos objetivos. Estos propósitos de lograr la transformación de

prácticas (acciones socialmente responsables y de incidencia social-comunitaria) a través de las cuales, los y las estudiantes visibilizan y buscan dar alternativas a ciertas problemáticas sociales de las que se han sensibilizado a lo largo de la experiencia educativa dinamizada por el CED (Orrego, 2014, p. 166).

estructuras de injusticia y desigualdad social, la aplicación de principios institucionales como el espíritu de servicio, la promoción del derecho a la educación a través de estrategias de amplia cobertura, fácil acceso y permanencia, la búsqueda del desarrollo sostenible a nivel económico, social y ambiental, y la formación de ciudadanos socialmente responsables a través de la praxeología, hacen de UNIMINUTO una institución de Educación Superior con un claro enfoque de responsabilidad social basado en la ética (UNIMINUTO, 2014, p. 5).

Como se señala en los Lineamientos para la Proyección Social de UNIMINUTO (2014), la Responsabilidad Social (RS) es una postura ética y política de la institución que, como principio, busca atravesar los ejercicios de la docencia, la proyección social y la investigación, lo que significa que cada una de estas acciones adquiere sentido para la institución, en tanto puedan aportar a la modificación de las “estructuras de injusticia y desigualdad”, sin dejar de lado la justicia social, la dignidad humana, y la promoción del desarrollo humano integral. Lo anterior, supone además realizar una precisión entre los términos RS y RSU. La RS se define como “el proceso por medio del cual se concretan, en las decisiones, acciones, consecuencias, los imperativos éticos (principios, fines y valores) que guían el comportamiento humano en relación con los otros y lo otro que nos rodea” (Botero, Morán y Solano, 2010).

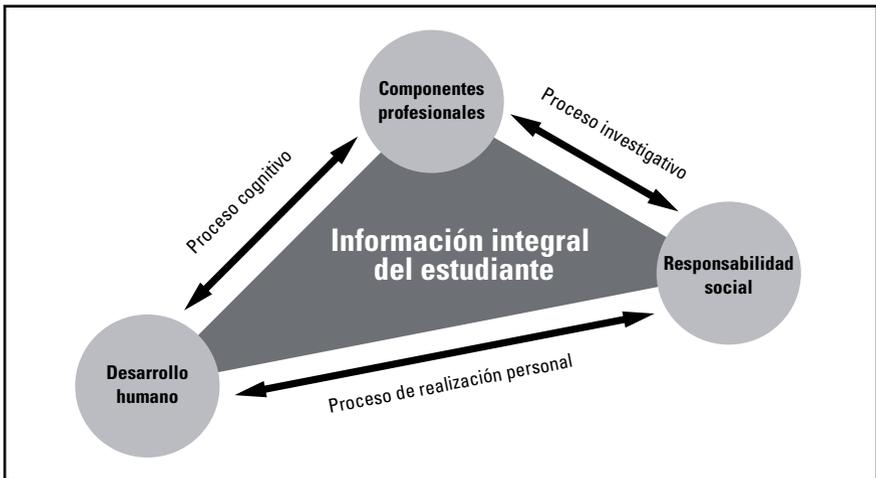
Es decir, la RS se configura en “la puesta en escena de los criterios éticos que guían la actuación ciudadana” (Morán, 2010, p. 120.) siendo lo social “el campo relacional entre humanos y no humanos del que el humano sea consciente” (Izquierdo citado en Morán, 2010, p. 120). La RSU, por su parte, va a ser definida como la expresión política de una institución, específicamente universitaria, de ser socialmente responsable (Botero, Morán y Solano, 2010) en dos líneas de acción, una que está referida a sus diversas expresiones sociales como organización y otra referida a la orientación de su accionar, en términos de sus funciones sustantivas (Botero, 2011). En este sentido,

la RSU en UNIMINUTO orienta las funciones sustantivas a partir de la pregunta de carácter ético sobre qué tipo de educación debe promover una institución de educación superior como UNIMINUTO y para la construcción de qué tipo de sociedades. Estas reflexiones, Según Carlos Juliao, se remontan a los orígenes de la institución, señalando:

[UNIMINUTO] nace profundamente anclada a una concepción precisa de la responsabilidad social. En UNIMINUTO compartimos un pensamiento humano y social concreto que nos inspira a buscar que todas las personas y comunidades, particularmente las menos favorecidas, logren un desarrollo integral que mejore su calidad de vida y les permita pasar de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas. Por eso, mediante nuestra pedagogía praxeológica, impulsamos el ejercicio de la práctica (social y profesional) como validación de esta teoría, buscando ser y formar ciudadanos socialmente responsables (Juliao, 2011, p. 6).

Imagen 1

Esquema del modelo educativo de UNIMINUTO



Fuente: Modelo Educativo de UNIMINUTO (2014).

Para tal fin, el modelo educativo praxeológico de UNIMINUTO articula en su diseño la promoción de las competencias profesionales, el desarrollo humano y la responsabilidad social, vinculando procesos cognitivos, de investigación y realización profesional, lo que en articulación entiende como un proceso formativo integral. Siendo la praxis formativa e investigativa un proceso dialéctico, cuya intención es la transformación del proyecto personal y social de los estudiantes, tal y como se señala en la Imagen 1.

En esencia y sin restricción, las funciones sustantivas de UNIMINUTO, sus propuestas, acciones y metodologías de trabajo, forman parte de una apuesta ético-política por ‘ser socialmente responsable’ en la medida en que su horizonte de sentido es el de develar las estructuras de poder que subyacen a la sociedad haciéndola menos equitativa, justa y digna, por lo que a través de la reflexión investigativa, la docencia y el desarrollo de procesos que forman parte de la proyección social, genera estrategias para analizar dichas realidades, así como para transformarlas.

Así queda en evidencia como la reflexión por la “responsabilidad” que la institución tiene con la sociedad por medio de la educación, no es sólo un asunto de trazar “algunas prácticas” que se extiendan a las comunidades como un ejercicio de “extensión social”, sino que está presente en el surgimiento mismo de la propuesta educativa y social de UNIMINUTO como un asunto de orden misional “formar excelentes seres humanos, profesionales competentes, éticamente orientados y comprometidos con la transformación social y el desarrollo sostenible” (UNIMINUTO, 2014). Destaca entonces, como parte de la RSU de UNIMINUTO, la producción de “ciertos sujetos” (como asunto primordial de la institución) que se caracterizan por *ser* ante todo, excelentes “seres humanos”, “éticamente orientados” y “comprometidos con la transformación social y el desarrollo sostenible”.

Pero dicha responsabilidad no es exclusiva de una función sustantiva, sino que por el contrario se articula el campo pedagógico e investigativo de la universidad, lo que configura las prácticas de

docencia e investigación como acciones de responsabilidad social universitaria.

En este marco se puede entender más claramente:

El lugar del CED dentro del universo de UNIMINUTO que equivale, en gran medida, a saber qué papel juegan las asignaturas que ofrece dentro de la macro-estructura curricular de la universidad. Así [...] el Modelo Educativo UNIMINUTO establece que los currículos tienen tres campos principales: “desarrollo humano, responsabilidad social y competencias profesionales” (Juliao, 2008, p. 9).

Esta macro-estructura se traduce en cuatro componentes: “(1) el Básico-Profesional, (2) el Minuto de Dios, (3) el Profesional, y (4) el Profesional Complementario” (UNIMINUTO, 2009, p. 4).

De estos cuatro componentes, el único que es transversal y obligatorio para todos los estudiantes, independientemente del programa que estudian, es el Componente Minuto de Dios, que recoge elementos fundamentales tanto del campo de desarrollo humano como de responsabilidad social, y es ahí donde se insertan las dos asignaturas del CED: Desarrollo Social Contemporáneo⁵ y Práctica en Responsabilidad Social (Botero, 2011).

⁵ DSC es una de las dos asignaturas que coordina el CED y fue concebida en 1999 bajo el nombre de Fundamentos Teóricos de la Práctica Social (FTPS), con el objetivo de brindar los fundamentos teóricos de la asignatura de Práctica Social, siendo prerrequisito para cursar esta última al orientar el trabajo de orden teórico y conceptual de los y las estudiantes. A partir del año 2010 y de la investigación desarrollada por el grupo de investigación del CED sobre el currículo de FTPS, se da un salto cualitativo en términos de pensar su carácter propio y no en relación con la práctica social, siendo su nuevo objetivo “proporcionar al estudiante elementos conceptuales, desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo, sobre las diversas realidades sociales en las que se desenvuelve el ser humano, para que asuma una posición crítica y pueda proponer alternativas de acción ciudadana” (Ortiz y Solano, 2010, p. 44).

La creación de esta unidad académica (el CED) expresa claramente la vocación socialmente responsable de UNIMINUTO en términos de su gestión académica, pues esta tiene su sentido inicial en la coordinación de la asignatura de Práctica en Responsabilidad Social, como expresión máxima de su responsabilidad social, y si bien como unidad académica tiene su origen en el año 2006, sus antecedentes se remontan varios años atrás, específicamente a 1998, año en el que fue creado el Departamento de Practica Social adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (FCHS) con el fin de pensar y actuar como la proyección social de la universidad, y que a partir del año 2001 se convirtió en un Centro con mayor autonomía en su gestión administrativa, presupuestal y académica, bajo el nombre de Centro de Práctica Social (Ortiz y Solano, 2010).

De manera que, hacer mención a lo que hoy se conoce como la Práctica en Responsabilidad Social en UNIMINUTO, implica necesariamente situarse históricamente en los principios fundacionales que sostienen una apuesta particular de sociedad y se concretan en su propuesta curricular, pero también, en una serie de procesos sociales que desde la movilización de la solidaridad, dan lugar a proponer una educación superior en perspectiva de lo social, como alternativa para contraponer las lógicas de exclusión, injusticia, violencia y desigualdad (Gutiérrez, 2014).

Tal y como se señalaba al inicio de este apartado, la PRS en UNIMINUTO es una de las seis grandes estrategias de la PS, y para ello la universidad se ha propuesto desde 1998 impulsar su desarrollo “como un proceso que forma estudiantes líderes de procesos de transformación social” (UNIMINUTO, 2014, p. 9). Desde esta fecha, la asignatura Práctica Social (que a partir de 2010 fue denominado PRS) se constituyó para UNIMINUTO en una de las estrategias de la Proyección Social, y de igual forma en la aplicación en contexto por parte de los y las estudiantes de la institución, de conocimientos y capacidades disciplinares y no disciplinares, que expresan su RSU.

Esta asignatura tiene como propósito central que los y las estudiantes reconozcan realidades específicas, haciendo una lectura que de manera crítica y contextualizada las complejice “promoviendo la construcción de alternativas de acción-emancipación-transformación”, las cuales se enmarcan en “la interpelación de los y las estudiantes de sus maneras de pensar, ser y relacionarse en la cotidianidad, problematizando sus discursos y prácticas sobre lo social” (Beltrán, 2015, p. 1). Para lograr tal fin, la PRS se concibe según se detalla:

[Como un curso] teórico-práctico con una intensidad de tres créditos académicos, que cuenta con dos escenarios de aprendizaje. De una parte el espacio de aula, de dos (2) horas, en el que se desarrolla el programa curricular que se sustenta desde los referentes epistemológicos, éticos y pedagógicos de la Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana (EpDI), que busca orientar a los estudiantes en la interpretación crítica de las condiciones sociales, culturales, ambientales, históricas y económicas de los contextos locales en los que se desarrolla la práctica, comprendiendo la incidencia de las problemáticas estructurales derivadas del modelo hegemónico de desarrollo en estos espacios sociales (Beltrán, 2015, p. 1).

En ella, de manera práctica, los y las estudiantes dinamizan procesos pedagógicos y de acompañamiento y fortalecimiento socio-territorial a través de la vinculación a uno de los once proyectos sociales de formación con los cuenta la PRS⁶, como lo señala Luz Ángela Beltrán, Coordinadora de la PRS: “acompañando las dinámicas de dichos espacios sociales desde sus saberes personales y profesionales, con la intencionalidad de co-construir propuestas de acción educativas,

⁶ Los cuales tienen una trayectoria significativa en términos del tiempo que llevan trabajando de manera articulada a las diversas comunidades u organizaciones.

culturales, comunicativas, ambientales y socio-territoriales, que incidan en la transformación de los contextos locales (Beltrán, 2015, p. 1).

Este acercamiento y acompañamiento al “contexto”, como se ha dicho, se hace posible por medio de los “proyectos sociales de formación” que, en el marco de la PRS, son nombrados de esta manera a partir del año 2014, con el fin de diferenciarlos de los demás proyectos sociales que coordina la universidad, a partir de dos elementos: de la claridad de que los proyectos vinculados a la PRS, si bien tienen una planeación educativa que se re-construye anualmente, no tiene una fecha de finalización previamente estipulada, por lo que su final u origen va a depender de las lógicas mismas del proyecto y de las necesidades de sus participantes, situación distinta a los proyectos sociales, cuyo ciclo de vida está claramente limitado a una fecha de inicio y de terminación estipulada desde su diseño. Segundo, que sus actividades tienen como intención un carácter pedagógico, tanto para los y las estudiantes que hacen parte del proceso, como para las organizaciones sociales y las comunidades que se vinculan a ellos, siempre tendiente a materializar la EpDI, a partir de las cuatro estrategias de este enfoque pedagógico: la sensibilización, educación-formación e investigación para el desarrollo e incidencia política y movilización social (Ortiz y Solano, 2010; Orrego, 2014).

En síntesis, hablar de formación en Responsabilidad Social Universitaria en UNIMINUTO supone hablar, en buena medida, de la Práctica en Responsabilidad Social y de las reflexiones que desde ella se han promovido en la institución, reflejando ante todo una práctica que es en sí misma una “acción universitaria socialmente responsable”⁷, ya que acciona procesos de transformación social a través de la incidencia en la formación crítica de los y las futuros

7 Es importante diferenciar entre la PRS, como asignatura transversal a los currículos de todas las carreras universitarias y tecnológicas de la institución, a las prácticas o acciones socialmente responsables. En este sentido, la PRS se puede configurar como una acción en responsabilidad social universitaria de UNIMINUTO, siendo una de las estrategias de la proyección social como función sustantiva, pero no la única.

profesionales actuantes en la sociedad, pero también, de las estructuras u organizaciones que dinamizan estos procesos sociales, pedagógicos, ambientales (por mencionar algunos), así como incide en procesos populares por medio del trabajo directo con las comunidades: niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, personas mayores, educadores, usuarios de bibliotecas públicas, comedores comunitarios, madres y padres cabeza de hogar, etc., quienes participan de dichas organizaciones e instituciones educativas.

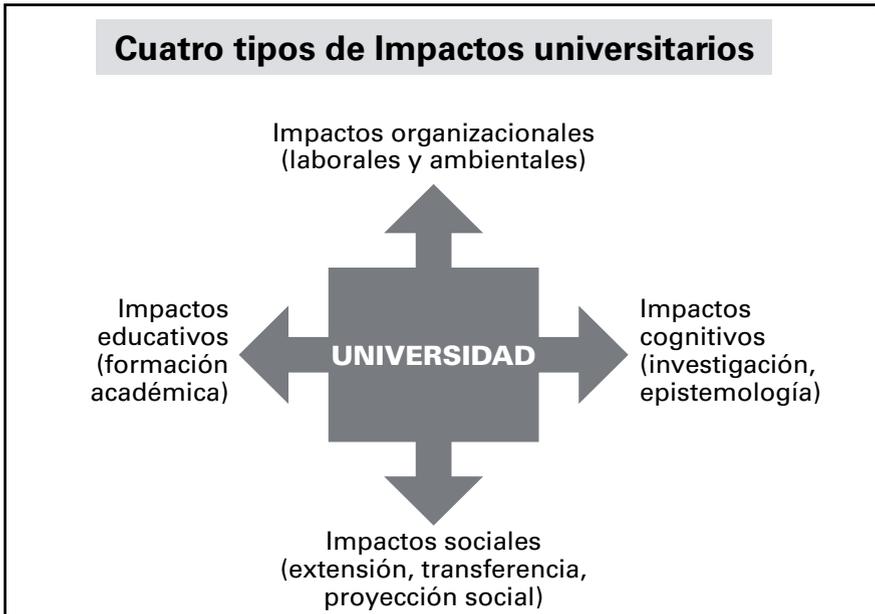
En la actualidad, si bien ha tenido cambios sustantivos en las estrategias pedagógicas que promueve al interior de sus procesos, en la maduración de sus propósitos, apuestas conceptuales, teóricas y ético-políticas a partir de la experiencia que ha desarrollado en sus 17 años de vida (cambios que se pueden evidenciar en la documentación histórica de los diversos proyectos), sigue siendo el pilar de la Responsabilidad Social en UNIMINUTO.

La educación como “praxis” socialmente responsable en el campo de la EpDI: La experiencia de documentación praxeológica de la PRS

A partir de la reflexión propuesta por Vallaeys et al. (2009, p. 10) sobre la universidad como generadora de impactos, se entiende que la universidad, como parte de su RSU, debe ser consciente y responsable por los impactos que genera en su entorno, siendo las instituciones de educación llamadas a considerar, además, sus impactos con respecto de un eje al que él llama académico. Vallaeys (2009, p. 10) organiza estos tipos de impacto universitario en cuatro grandes tipificaciones: organizacionales, sociales, educativos y cognitivos (los dos últimos conforman el eje horizontal denominado académico, como se ve en la Imagen 2).

Imagen 2

Esquema de los impactos universitarios



Fuente: Vallaeys et al. (2009, p. 8).

Para este autor, el más importante y menos conocido es sin duda el impacto cognitivo, puesto que define en última instancia los paradigmas mentales y modelos prácticos a través de los cuales los líderes, dirigentes y profesionales construyen y reproducen la sociedad a partir de sus conocimientos y modos de comprender la realidad. Los impactos sociales indirectos que se derivan del modo de definir y construir el conocimiento en las universidades son muy profundos y han contribuido con el modelo de desarrollo insostenible que predomina en la actualidad. Por lo tanto, la responsabilidad social universitaria no puede ahorrarse una reflexión epistemológica acerca de los modos de producción y gestión del conocimiento que, explícita o implícitamente, se proponen en las universidades.

Los impactos educativos están referidos a la pregunta por el tipo de educación que la universidad promueve en el proceso formativo

universitario: qué personas, ciudadanos y profesionales está formando, con qué ética, con qué rol social. En estrecha relación, los impactos cognitivos están orientados a la producción del conocimiento y su posicionamiento en la sociedad, como lo afirma Vallaeys (2009, p. 10):

Influye en la definición de lo que se llama socialmente verdad, ciencia, racionalidad, legitimidad, utilidad, enseñanza, etc. [...] 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.

Esta propuesta ofrece un panorama que complejiza la función social de la universidad, ubicándola no como ente que se encuentra al margen de los procesos de producción social y política sino por el contrario, reconociendo su capacidad de actuación y afectación de las realidades y las subjetividades.

Así y de cara al enfoque de la EpD que se explicita dentro de la política de Ps⁸, el CED ha venido reconociendo el valor y la potencia de los procesos de subjetivación que se dinamizan en los procesos formativos que apalanca, entendiendo en sintonía con Vallaeys y otros autores, que no se puede pensar la educación de manera aislada de

8 La EpD como enfoque pedagógico del CED, en tensión con la perspectiva latinoamericana, se ha venido transformando en una EpDI que aporta una serie de principios epistemológicos que se reconocen como inacabados, y que pretende dar respuesta a las demandas de la sociedad (ver López en López y Orrego, 2012, pp. 238-252 y Orrego en Juliao, 2014): la contextualización de la EpD; la no violencia como horizonte ético, epistémico y pedagógico; la superación del antropocentrismo epistémico, en tanto reconocimiento y superación de la dicotomía entre lo humano y lo animal; la deconstrucción de los saberes androcéntricos, en los que se analiza y develan las asimetrías impulsadas por una racionalidad hegemónica que masculiniza la humanidad y subalterniza la diversidad sexual y de género y por último, la educación basada en lo relacional-sentimental, que consiste en el descentramiento de lo racional, para colocar su acento no sólo en el enriquecimiento conceptual, sino también en el elemento emocional, propiciando el trabajo sobre el afecto, la ética del cuidado propio y del otro, la solidaridad y la colaboración, potenciando lo emocional en la reconfiguración de lo cognitivo (López y Orrego, 2012).

su contexto social y de cómo su actuación configura dialécticamente lo social. La universidad, como institución, debe trabajar alrededor del conocimiento como motor de la emancipación del sujeto mismo, en la medida en que este reconoce y cuestiona las relaciones de poder que se dan en la sociedad y sus diversas instituciones, así como sus asimetrías, inequidades, pero también genera y acciona posibilidades de transformación.

Lo opuesto de intervención es adaptación, señalaba Freire, “es acomodarse, o a simplemente adaptarse a una realidad sin cuestionar-la” [...]. Para Freire, la intervención implicaba por necesidad re-conocerse y asumirse como político. “Soy sustantivamente político, y sólo adjetivamente pedagógico” [...]; de esta manera asumía y entendía el acto de educar y educarse como actos políticos. “No hay práctica social más política que la práctica educativa”, decía Freire, “en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (Freire citado en Walsh, 2013, p. 74).

Para este pensador latinoamericano, la educación no debe comportarse dentro de las lógicas de pasividad y acomodación social y política, sino por el contrario debe enfocarse en la subversión del orden establecido, construyendo nuevas opciones de actuación a partir del análisis de la realidad. De la misma forma, la educación como “praxis” socialmente responsable en el campo de una EpD en perspectiva latinoamericana (EpDI), promueve procesos pedagógicos que desplazan de su centro las lógicas moderno-coloniales, propendiendo en cambio por el sujeto al que se le confiere la “responsabilidad” de pensar críticamente como imperativo ético de su relación consigo mismo, con los otros y otras, con su entorno. Es decir, la educación no tiene que ver con una “instrucción”, sino con un acto de emancipación, en el que el sujeto dentro de su responsabilidad de criticidad, desmonta

el velo que lo separa de la realidad e identificando su posición dentro del terreno de juego y los intereses que le subyacen, toma posición y acciona con “responsabilidad”.

En palabras de López y Orrego (2012, p. 123), pensar “la vida como *praxis* supone la condición consciente del sujeto sobre su acción en el mundo”.

Para ello, el enfoque pedagógico de la EpDI ha indagado por la reconstrucción histórica de categorías como desarrollo, pobreza, desigualdad, justicia social, derechos humanos, ciudadanía, entre otros, con el fin de encontrar elementos históricos y genealógicos, que ayuden a comprender las realidades complejas de hoy, pero también se ha preocupado por la construcción de otros “marcos de comprensión” de la realidad humana y social (López y Orrego, 2012), a partir del a) diálogo de saberes propuestos por la Interculturalidad Crítica para la superación de los discursos hegemónicos en los que se naturaliza la subalternización de los saberes que están por fuera de las lógicas racionales privilegiadas; b) “la epistemología de la relacionalidad y responsabilidad cósmica” (Orrego en López y Orrego, 2014, p. 164) en el marco de los postulados del buen vivir andino y en términos de la interacción del ser con el ambiente, desde una racionalidad relacional, en el que se concibe este último como un ser, no como un recurso; c) los aportes del feminismo, el ecofeminismo y la interseccionalidad, que brindan elementos para la comprensión de las lógicas androcéntricas y asimetrías que surgen a partir de la discriminación por razón de clase, género y raza.

Desde este ejercicio crítico-transformador la EpDI ha propuesto el reto al CED, de asumir en los procesos pedagógicos que agencia, los principios epistémicos que traza dicho enfoque, lo que se espera que conduzca, a su vez, a otros enunciados ético-políticos que nutran el análisis de las realidades, que cuestionen a la universidad desde el modelo de sociedad que asume y promueve, pues explora “las condiciones históricas, materiales y empíricas en las cuales se entretejen las realidades convergentes de la EpD” (López y Orrego, 2013, p. 34). Es decir, estudia los problemas estructurales que entraña la lógica

hegemónica del desarrollo, así como las educaciones tradicionales que reproducen el modelo en crisis y, por ende, las múltiples crisis de la sociedad; pero también, cómo transformarlas desde las educaciones y pedagogías otras.

En este sentido, el CED-UNIMINUTO asume la *praxis educativa* en términos de su RSU, como acción social transformadora, siendo el enfoque praxeológico en sí mismo, un llamado permanente a reflexionar, cuestionar y re-crear la práctica pedagógica en tanto acción social. La *praxis*, en términos praxeológicos, logra la síntesis entre teoría y práctica, “es la acción consciente y reflexiva que rebasa los límites de lo concreto, sea como acción o como reflexión”, y en sintonía con las reflexiones alrededor de la Responsabilidad Social y la EpDI, provee sentido y postura al criterio que guía, orienta, soporta y aporta a la reflexión y la acción social.

La pedagogía praxeológica integra elementos de responsabilidad social, como la concientización [...] y el compromiso que despierta a la persona y la invita a querer participar de un proyecto de sociedad fundado sobre la paz, la justicia y la solidaridad, contribuyendo profesionalmente a la construcción de comunidades autogestionarias (Juliao, 2011a, p. 10).

En este horizonte de sentido ético y epistémico, el CED ha venido orientando su *praxis* pedagógica hacia la interpelación de subjetividades, tal y como lo señala la investigación realizada durante el 2012⁹, en la que se indagó sobre “la configuración y el mode-

9 “Dispositivos de subjetivación y subjetividades producidas en los estudiantes de DSC y PRS” fue una investigación analítica-hermenéutica desarrollada por el grupo de investigación del CED de UNIMINUTO, durante el año 2013. Ese mismo año sus resultados fueron publicados por UNIMINUTO en el libro “Discursos, subjetividades y agencias en la universidad: experiencias del CED-UNIMINUTO”. Entre los resultados más significativos de esta investigación se hallan las percepciones, análisis y agencias de diversos/as estudiantes de las asignaturas que lidera el Centro, de igual forma, el análisis crítico del impacto que estos cursos logran sobre los estudiantes en relación con sus objetivos de formación, en términos de los desplazamientos subjetivos que ellos y ellas experimentan, así como un

lamiento de las subjetividades, las relaciones y las redes de saber/poder discursivas” en los espacios de clase de las dos asignaturas del CED: por un lado, Desarrollo Social contemporáneo (DSC) y, por otro, la PRS, asignaturas de la que ya se ha venido hablando (López y Orrego, 2013, p. 35).

En esta investigación se identificaron los principales aportes de estas asignaturas al proceso formativo del estudiante, destacando en el curso de DSC, el reconocimiento por parte de los estudiantes de algunos marcos interpretativos que nutren sus análisis sociales y políticos sobre las relaciones humanas en ámbitos locales y globales, las relaciones de poder que allí se entretejen, y las asimetrías, inequidades y procesos de deshumanización producto de ellas. Siendo una particularidad de esta asignatura, la promoción de la apertura epistémico-hermenéutica de saberes desde los cuáles se interpreta.

Por otro lado, pero en sintonía, se identificó como principal aporte del curso de PRS al proyecto educativo transformador-liberador la interpelación de los y las estudiantes a partir ya no de la razón, sino del encuentro con el otro, en el que se posibilita que los espacios populares se conviertan en espacios de “aprendizaje-acción” (López y Orrego, 2013, p. 135), en el que se “aprende” a humanizar al otro tradicionalmente estudiado y racionalizado, construyendo lazos sociales, empatía y solidaridad, a partir de la colaboración comunitaria.

Así y de manera general a los dos cursos, se configuran unas “instancias de interpelación” para los y las estudiantes, siendo en DSC los contenidos teóricos y metodológicos, y en PRS las organizaciones sociales y comunitarias. A partir de dichas instancias, los y las estudiantes se sienten cuestionados, interpelados. Este proceso de interpelación, se reconoce, se ha dado en tres pasos:

barrido institucional tanto a nivel del CED como de UNIMINUTO, frente a los discursos que han tejido sobre la configuración del sujeto y la educación.

Uno, el desplazamiento en las lógicas de reconocimiento de los otras y las otras; dos, el cuestionamiento de los regímenes de verdad (discursos y prácticas sociales dominantes antes concebidas como “normales”, “naturales”, e “inmutables”); y tres, las preguntas sobre el propio estatus ontológico (aquellas verdades y fundamentos sobre los que se ha sostenido la idea que cada cual ha construido de sí misma o sí mismo) (López y Orrego, 2013, pp. 121 y 152).

Los cursos impartidos por el CED se constituyen en “espacios en los que es posible formar esa conciencia crítica”, siendo este un escenario dispuesto para la autocrítica sobre aquellas cuestiones que se creen y se hacen en la vida cotidiana, que se legitiman, pero, además, en espacios para el reconocimiento y encuentro con el otro o la otra que acciona la relación sentimental, emocional, que obliga a pensar sobre la propia responsabilidad en el cuidado del otro y el cuidado de sí.

A partir de estos procesos investigativos y la identificación de algunos de sus efectos y alcances (desarrollados de manera posterior), el CED, por medio de la PRS, dio inicio en 2014 a un proceso de documentación de tipo narrativo y praxeológico, que ha consistido, de forma central, en la resignificación de los proyectos sociales de formación de la PRS a partir del enfoque pedagógico de la EpDI. Lo que ha orientado la reflexión, en términos de su análisis crítico; así como en un ejercicio de indagación sobre el sentido de las prácticas pedagógicas en cada uno de los proyectos sociales de formación, su horizonte conceptual, teórico, constituyéndose en un ejercicio de diálogo y construcción conjunta a partir de la experiencia propia, que impacta también el proceso de formación docente, en su fortalecimiento teórico, conceptual y pedagógico.

Para nutrir esta propuesta que ha sido construida desde el CED, a partir de la iniciativa de la coordinación de la PRS, se han retomado diversas reflexiones y elementos planteados por la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas referente a la concepción misma del proceso de documentación, su postura en relación con sus

alcances y en términos de su relación con los procesos de investigación. Estos elementos retomados, siempre en tensión con la pedagogía praxeológica y la EpDI.

En este sentido, Daniel Suarez¹⁰ define:

La documentación narrativa de prácticas escolares [como] una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas [...]. Inspirada e informada en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa en ciencias sociales, y estructurada a partir del establecimiento de relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes, esta estrategia de indagación-acción pedagógica pretende describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de ellos (Suarez, 2007, p. 1).

Cabe precisar que, si bien esta apuesta nace inspirada en la investigación interpretativa y narrativa, aportando a la reconstrucción de procesos y producción de nuevo conocimiento, no se enmarca en el campo de la investigación propiamente dicha, sino más bien la interpela en lo que ha denominado el “consenso ortodoxo”. En sus palabras:

A diferencia del modelo de investigación ortodoxa, estas modalidades de indagación pretenden proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el

10 Investigador y director del programa Memoria docente y documentación pedagógica del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires.

proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, valoraciones, intenciones e interacciones con otros (Suarez, 2007, p. 7).

Así, el punto de partida para desarrollar procesos de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas es justamente la experiencia pedagógica, y a partir de allí, la posibilidad de *contar historias*, lo que se considera no sólo facilita “la elaboración colectiva de las comprensiones más sensibles de, y democráticas sobre, los mundos escolares, sino que además lleva implícito un sentido de transformación radical sobre las prácticas docentes” (Suarez, 2007, p. 3).

En resumen, esta estrategia tiene la intención de poner a disposición (de los docentes) tiempos, espacios y recursos para que, escribiendo, leyendo, conversando y pensando, puedan mostrar, de manera sistemática y en el lenguaje de la práctica, lo que pasa en el ámbito educativo, y hacer posibles experiencias de formación que, de forma horizontal, posibiliten la construcción de un proceso de desarrollo profesoral, así como una contribución a la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Ahora bien, el proceso de documentación narrativa pensado desde el CED en el marco de la pedagogía praxeológica y la EpDI implicó pensar esta documentación de experiencias pedagógicas no sólo como un proceso de *indagación-acción*, sino como *indagación-acción-reflexión*, en el que bajo un interés diferente se buscaba “documentar de manera consciente y reflexiva”, poniendo en juego no sólo el papel de “archivador” de la memoria histórica de la PRS, sino interpelándola en función de los enfoques antes mencionados. En sintonía, la noción de *narrativa* marcó un contenido y significado distinto, en la medida que no es de su interés convocar narrativas para, a partir de ellas, reconstruir la historia de la PRS, sino que se partió de lo narrativo como un principio organizativo de la realidad subjetiva por medio del que un sujeto “organiza su experiencia, conocimiento y transacciones

relativos al mundo social” (Bruner, 1991, p. 49) siendo el proceso de documentación praxeológica de la experiencia pedagógica de la PRS, el principio a través del cual las profesoras que acompañaban esta asignatura, reconfiguraron su praxis.

A partir de estas consideraciones, la construcción de la ruta metodológica del proceso en tanto indagación-acción-reflexión de la propia experiencia, se diseñó a partir de las cuatro fases del enfoque praxeológico (Juliao, 2011a), a saber: la fase del ver o del análisis crítico. La fase del juzgar, también denominada como la fase de la interpretación. La fase el actuar, entendida como la re-elaboración operativa de la práctica. Y, por último, la fase de la devolución creativa o de la evaluación y prospectiva. Este proceso, además, echó mano de algunos instrumentos que desde este enfoque se han construido a manera de tablas de acciones (Juliao, 2011a). Además, se siguieron las orientaciones procedimentales y técnicas que guían la retroalimentación de indagación, reflexión y reconstrucción del proceso en cada una de las cuatro fases (Juliao, 2011a)¹¹.

La estructuración del proceso metodológico, además, tuvo en cuenta el reconocimiento de las particularidades de los distintos procesos que en este camino convergen, analizándolos en interpelación permanente con la EpDI y sus principios epistemológicos, lo que permitió interpretar de manera crítica las tensiones, disensos y acuerdos que emergen fruto de dicha interpelación, y así, re-elaborar a partir de la experiencia misma, de las estrategias pedagógicas puestas en marcha en cada uno de los proyectos sociales vinculados a la PRS, además de hacer visibles las apuestas históricas y sus devenires conceptuales.

11 Específicamente se estructuraron las dos primeras fases propuestas por el proceso praxeológico (que son las acotadas hasta el momento dentro del proceso de documentación y fundamentación de la PRS) a partir de algunos de los lineamientos brindados en las *Tablas de acciones del proceso praxeológico investigativo* (ver Juliao, 2011a, pp. 87-89) referidas al momento del ver: el análisis crítico y al momento del juzgar: la interpretación. En este orden de ideas, algunas de las reflexiones que orientaron la construcción del documento narrativo del proceso de documentación y de los instrumentos utilizados para esquematizar algunas de las reflexiones de los y las docentes indagadores estuvieron mediadas por los elementos allí contenidos (Juliao, 2011a, p. 90).

Desde este momento, se ha venido avanzando en la construcción de los trasegares de cada uno de los proyectos sociales de formación a partir de los que se dinamiza la PRS, en términos de sus propósitos, accionar y sentido, en el fortalecimiento conceptual y el establecimiento de ejes de reflexión y acción por cada uno de los procesos pedagógicos que proponen los distintos proyectos, identificando sus potencialidades y resignificando su horizonte de sentido en tensión con la EpDI.

Este proceso que ha sido denominado como de *fundamentación* y, que como he dicho, se deriva del proceso documental del que se está dando cuenta, se ha realizado en nueve de los once proyectos con los que actualmente cuenta el CED por los y las mismos docentes (indagadores) líderes de cada uno de los proyectos. Me permitiré exponer, muy brevemente, los elementos de orden metodológico que lo han orientado:

1. La reconstrucción de los *antecedentes*, con el fin de reconstruir la memoria histórica del proyecto, así como las apuestas conceptuales y metodológicas del mismo a través de dicho devenir histórico.
2. La *contextualización* del proceso pedagógico que caracteriza a cada uno de los proyectos sociales de formación, introduciendo las particularidades del territorio, sus contextos sociales, así como señalando el alcance de la PRS y la acción pedagógica y social de los y las estudiantes de UNIMINUTO con las organizaciones y sus participantes.
3. La *fundamentación teórico-conceptual*, que incluye aquellas ideas de orden conceptual, pedagógico y didáctico, y que configuran discursivamente el proyecto. En este sentido, las categorías conceptuales deben orientarse en el marco de la EpDI. Es decir, a partir de la propuesta conceptual y epistémica general del CED, pero diversificada desde su actuación particular.
4. Los *ejes de reflexión*, que son los elementos de análisis que orientan las reflexiones centrales del proyecto, en términos de los

- sujetos, los contextos, las problemáticas estructurales del país y las apuestas de transformación, una vez reflexionada la práctica.
5. Los *ejes de acción*, entendidos como los elementos que orientan, organizan y materializan a largo plazo las reflexiones del proyecto, en clave de las diversas estrategias de la EpDI. Así, dentro de cada una de las estrategias de la EpD, cada proyecto ha establecido uno o varios ejes que accionan dichas reflexiones del proceso, en los escenarios de aula y campo.

Todos estos elementos dan cuenta de la naturaleza subjetiva del proceso documental (de ahí la importancia de retomar tanto la documentación de los proyectos como su posterior fundamentación), en la medida que es un ejercicio de “hacer memoria”, es decir, del recuerdo social de la acción, que la nutre como praxis. Pero también, de la reconstrucción de la memoria de las categorías que han orientado los discursos de cada proyecto y que el CED ha decidido como unidad académica, dentro el enfoque de la EpDI, interpelar y reconfigurar.

Todo, a partir de la reconstrucción que hace cada docente indagador/a-reflexivo/a sobre su praxis educativa y social, pero también desde la voz (deseos, necesidades, expectativas, ritmos de aprendizaje) de los demás participantes (estudiantes, representantes de organizaciones y participantes de las organizaciones) quienes reconfiguran su experiencia práctica, al colocar en tensión sus apuestas y las de los otros y otras, pero también aquellas nociones que subyacen al enfoque de la EpDI, que cuestionan las prácticas tradicionalmente automatizadas dentro de ejercicio pedagógico-social, como la jerarquía de las relaciones humanas y sociales presentes en los diversos procesos educativos y de fortalecimiento institucional, la búsqueda de la neutralidad de los procesos, cuestión que debe ser superada, al reconocer que las transformaciones sociales requieren de *desplazamientos subjetivos*, cuestión que no se logra desde la neutralidad, sino desde la indignación y la movilización no violenta.

Así, estos procesos que implican tanto la documentación como la fundamentación, han aportado significativamente al propiciar la

deconstrucción narrativa de la PRS en sus diversos proyectos sociales, marcando incluso un momento particular dentro de esta asignatura, a partir del que se privilegia, se exige, la reflexión sobre la práctica (es decir la pedagogía praxeológica), en la que de manera implícita al proceso educativo se da la reflexión permanente sobre los sentidos de la propia praxis, sus efectos y alcances, así como las transformaciones que demanda el proceso a través de sus actores.

A partir de estos ejercicios (y en interlocución con otros procesos tanto de docencia, investigación y PS) se ha logrado identificar de manera colectiva la PRS como una estrategia pedagógica amplia, que estructura sus procesos de reflexión-acción a partir de los siguientes elementos, a saber: los sujetos, los territorios y las nociones teórico conceptuales.

La pregunta por los *sujetos* que se involucran en los procesos de la PRS, partiendo de entenderlos en su condición de seres sentipensantes, actuantes y agentes de la transformación de las realidades sociales inequitativas de las cuales forma parte, pero también del reconocimiento de su condición como sujetos privilegiados, oprimidos y subalternizados. Es decir, se parte del reconocimiento de que los sujetos, además de diversos, son seres inconclusos, inacabados, y en este sentido cobra valor el potencial de transformación de las subjetividades y el potencial de los dispositivos pedagógicos de subjetivación en esta transformación. Consistiendo en este punto la intención (acción) pedagógica de interpelación de subjetividades, en el cambio de representaciones sociales: en el reconocimiento consciente y reflexivo de su lugar de enunciación, de la diferencia y su diversidad, de las condiciones de desigualdad, discriminación y vulneración de derechos, como parte de la estructura colonial-patriarcal-capitalista, así como la activación de estrategias de cambio (López y Orrego, 2013).

El acercamiento y la reflexión sobre los *territorios* en los que se desarrolla el proceso pedagógico de la práctica, en la medida en que articula procesos de acompañamiento institucional y sociopolítico a organizaciones populares que accionan procesos de cambio en sus comunidades y que son a su vez escenarios populares educativos. Como

lo menciona Beltrán, la contextualización y reconocimiento crítico de los territorios le da sentido a la PRS y a sus procesos, y ello implica el reconocimiento tanto de las realidades próximas, como del lugar en el que se leen y enuncian. En relación a esto, desde la EpDI se resalta que el quehacer educativo debe llevarse a cabo de cara a las condiciones que componen la realidad histórica de los sujetos educativos.

La identificación de *las categorías o nociones teórico-conceptuales pedagógicas*, que orientan las reflexiones y los ejes de acción de cada uno de los proyectos, y que de manera interdependiente han configurado las relaciones a partir de las cuales se propone agruparlos. En este sentido y de cara a la EpDI, dichas categorías deben estar en sintonía con su configuración (el de nociones) en términos de la producción de-colonial, que supere el pensamiento androcéntrico y la epistemología antropocentrista (López y Orrego, 2013).

En este orden de ideas, y profundizando en el tercer elemento expuesto (que es hasta ahora el menos explorado), se debe decir que pensar en los proyectos sociales de formación desde las diversas nociones reflexionadas por las docentes, implica pensar no en procesos individuales (de cada uno de los proyectos), sino en la articulación de los diversos procesos que apalanca la PRS. De forma que se han de distinguir dentro de estas reflexiones, cuatro nociones centrales que permiten dicho diálogo y, como se ha dicho, la agrupación de los proyectos: fortalecimiento institucional y socioterritorial¹², ética para la vida, educación “inclusiva” y, por último, la noción de educación comunicativa. Cada una de estas nociones, claro está, siendo la apuesta del CED de permanente construcción reflexiva, se siguen interpelando a la luz del enfoque de la EpDI, por lo que en algunos casos es necesario revisar incluso su nombre. Este es el caso de las nociones de educación “inclusiva” y fortalecimiento institucional, las cuales se desarrollan a continuación.

12 De acuerdo a las formulaciones que ha recogido el profesor e investigador del CED John Freddy Caraballo, durante el proceso de formulación del proyecto de investigación Fortalecimiento Socioterritorial con Organizaciones Sociales en Bogotá, de 2015.

La de educación inclusiva, retomada a partir de las narrativas encontradas en las comunidades pertenecientes a los proyectos sociales de formación: Educación Inclusiva, Desarrollo de Habilidades de Pensamiento y Jugamos con la Palabra, se caracteriza porque considera como prioritario en los sujetos que lideran estas iniciativas, el reconocimiento e “inclusión” por parte del Estado en las políticas educativas de educación especial, educación comunitaria y promoción del apoyo a procesos escolares, así como en la ampliación de oferta de formación no formal a través de “pedagogías creativas” en procesos alternativos.

Sin embargo, y como lo ha mencionado Beltrán (2015, p. 3.), “al finalizar el año 2014, uno de las tensiones que ha emergido en el proyecto (educación inclusiva), son las estrechas fronteras entre inclusión y exclusión, las cuales se multiplican, se disfrazan y se esconden; sus límites se amplían, cambian de color, de cuerpo y de lenguaje”, en otras palabras, se considera necesario superar el concepto *inclusión*, pues bajo el supuesto de “ser incluidos” en un sistema profundamente excluyente (ello sin mencionar las reflexiones sobre ¿quién incluye?, ¿a dónde?, ¿para qué?), se contribuye a seguir manteniendo condiciones excluyentes, discriminatorias, en las que se sectoriza a los y las ciudadanas en incluidos/as y privilegiados/as vs. Oprimidos/as, excluidos/as, por el sistema social, político, educativo, etc. La superación de esta noción supone no sólo un cambio de denominación, sino fundamentalmente una amplia reflexión que incluya a los sujetos parte de la PRS, entre ellas sus organizaciones aliadas, en las que se debata y reconstruya la memoria de la categoría, y en este sentido se re-plantee o, en su defecto, se proponga un nuevo concepto que involucre una noción construida colectivamente, que supere estas limitaciones.

En lo que respecta a la noción de fortalecimiento institucional, también problemática desde su interpelación de cara a la EpDI y a la reflexión sobre el territorio, se debe primero aclarar que a partir de esta noción se agrupan tres proyectos: Fortalecimiento Territorial, Voces Ciudad Bolívar y Métele la Ficha a Suba, articulando la dimensión territorial, que pretende nutrir su marco de interpretación. El concepto de Fortalecimiento Institucional surgió a partir de

la investigación *Caracterización de cinco organizaciones sociales aliadas al CED: hacia la construcción de lineamientos y estrategias de fortalecimiento institucional desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo* (Morán, 2011), en la que se señala la postura y acción política del CED desde su enfoque pedagógico, en la medida en que reconocía los límites de la postura técnica del fortalecimiento organizacional vinculada a generar mayores competencias, habilidades y calidades para la realización de funciones y propósitos. Por el contrario, esta propuesta argumentaba que su inclinación hacía el fortalecimiento institucional, relacionado en cambio (sin abandonar su aspiración por el fortalecimiento técnico) con una visión más amplia, de construcción sociopolítica y económica, optando por elevar los niveles de conciencia de las organizaciones no sólo en los procesos dispuestos para la participación de la comunidad, sino que se materialice también en sus prácticas institucionales.

Bajo este panorama, en la actualidad se coloca en tensión esta propuesta de cara a EpDI, reconociendo la necesidad de retornar reflexiones en torno al acompañamiento de los actores dentro de los territorios e incluso la propia reconstrucción de significados de quienes los habitan. De modo que, más allá de la concepción del territorio como espacio geográfico, este se entiende como el escenario en el que se tejen relaciones, lazos de solidaridad, en los que convergen sentidos y significados socialmente construidos por los sujetos que habitan y se lo apropian, por lo que son configuradores de realidades compartidas y por ende contienen un potencial como movilizadores de subjetividades.

Siguiendo con las dos nociones restantes: la ética para la vida y la educomunicación, la primera articula a los proyectos denominados Ambiente y Ciudadanía, Comercio Justo y Consumo Responsable y Ciudadanos Emprendedores; y la segunda, a los proyectos Audiovisuales para la Formación Ciudadana y Alfabetización en el Manejo de la Información.

[La noción de ética para la vida] recoge una noción contextual de pensar la ética para la vida, donde se dignifique la retribución a la naturaleza respetando sus ciclos naturales y

favoreciendo la reproducción de sus seres –el agua, la tierra, las plantas, los animales, los minerales–, lo que metafóricamente es una relación de dones, ofrendas y agradecimientos a la Madre Tierra (Moya y Neira, 2014, p. 180).

Que la acción pedagógica esté guiada por esta apuesta, implica que los procesos que la acogen como referente central, configuren su praxis en el reconocimiento de *otras* formas de interactuar con la naturaleza, en la que esta sea reconocida como sujeto de derechos, con un ciclo vital, con unos tiempos de no producción, y en un relacionamiento que requiere descentrar al “hombre” como dominador de la naturaleza. En este sentido, haber asumido esta noción desde la PRS, implica, como lo señala Torres:

La desnaturalización de pensar el ambiente concebido de manera pedagógica desde la educación ambiental tradicional, constituida en aras de cuidar la naturaleza y los animales en tanto que recursos óptimos para continuar reproduciendo el desarrollo económico y social, que se sustenta al servicio meramente de la humanidad desde los discursos antropocéntricos de occidente. [...] Esta nueva conceptualización del ambiente como principio epistemológico dignificó teóricamente esta noción (2015, p. 4).

La noción de educomunicación, por su parte, en este ejercicio de articulación, permite reorientar el proyecto de Alfabetización en el Manejo de la Información, a partir de las reflexiones dinamizadas por los proyectos Medios Escolares para la Formación Ciudadana y Audiovisuales para la Formación Ciudadana, sobre los puntos de encuentro y tensiones entre las perspectivas de la comunicación para el cambio social y la educación para el desarrollo¹³. En este orden de ideas, se

13 Los encuentros entre estas perspectivas, afirma Herrera (2015, p. 11), están dados “al concebir (desde ambas) fundamentos pedagógicos como la pedagogía crítica, la cual reconoce que la educación por ella misma no alcanzaría las transformaciones necesarias, que

considera que estas reflexiones sobre el enfoque de la *edukomunikación* podrían aportar a dicha reorientación, siendo el aporte central *la mirada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*:

Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar (Castells citado en Herrera, 2015, p. 11), de este modo los usuarios pueden tomar el control de la tecnología [...], como en el caso de la realización audiovisual poniendo en ellos sus visiones del mundo que los rodea y en este sentido la utilización y manipulación de los símbolos, así como sus capacidades de producción y distribución de dicho material (Herrera, 2015, p. 11).

La noción de edukomunikación, además, permite la integración de herramientas como los audiovisuales y las tecnologías de la información en un panorama local-global más amplio, en el que convergen los medios de comunicación, de la información y las nuevas tecnologías, lo que posibilita un análisis crítico más amplio de estos procesos:

El consumo de internet no reemplaza al de otros medios; más bien se integra en la cadena cotidiana de funcionamiento de los medios u operando simultáneamente con otros medios. A menudo se piensa que la llegada de un nuevo medio reemplaza a los anteriores, pero lo que reportan diversas investigaciones (Orozco, 2002; Cabrera Paz, 2004) es que este se integra no sólo en la cadena del consumo mediático sino en una red comunicacional donde cada medio se convierte en un referente para interactuar con los otros, tanto en los mensajes como en las estéticas y los géneros (Rodríguez citado en Herrera, 2015, p. 12).

invita además a los sujetos de esta a ser actores emprendedores, inquietos, curiosos, que propendan por dinámicas de educación que generen diálogos y construcción de saberes individuales y colectivos iniciando con la ruptura del saber-poder”.

A partir de la observación del sujeto dentro de una sociedad, es pertinente mencionar cómo los medios –la radio, la prensa, el video, la televisión, el cine, la literatura y la Internet– influyen en él. Esta influencia consiste básicamente en la dominación de la cultura lograda a través de la imposición de patrones de conducta, orientados por el conjunto de valores que promocionan los comportamientos y los estilos de vida de los pueblos, que dependen en gran medida de los contenidos que se presentan (Herrera, 2015, p. 12).

En este marco, el proyecto Alfabetización en el Manejo de la Información, el cual se realiza en articulación con la Red de Bibliotecas Públicas BiblioRed, está orientado a la formación de adultos y adultos mayores donde la computadora y la Internet son mediadores de un proceso de formación que facilita el acceso a la información. De cara a la *EpDI* y a la *ed COMUNICACIÓN*, este proyecto tiene como reto incluir en el proceso pedagógico, más allá de la tradicional formación en mecanismos de participación ciudadana en escenarios virtuales, la alfabetización en el manejo de estas herramientas, se debe hacer énfasis en el desarrollo de capacidades como: el análisis crítico que permita reconocer la matriz de dominación que promueven estos medios (y que se sustenta, entre otras, en la *ciudadanía del consumidor virtual*); la lectura crítica de la información a la que se accede; el análisis del uso que se le da a estos medios desde la sociedad neoliberal y sus implicaciones sociales, económicas, políticas; así como la identificación y puesta en marcha de formas de resistencia que en estos escenarios se pueden promover, como el consumo preferente de aplicaciones y software libres e independientes, la lectura digital gratuita, la selección de las fuentes noticiosas, entre otros (Neira et al., 2013).

Así, la lectura de la *ed COMUNICACIÓN* aporta elementos para pensar el proceso pedagógico desde su especificidad. Como lo indican las docentes del proceso:

Por consiguiente, sea clave este momento de escritura y de descripción del proyecto para trascender la PRS AMI desde el renombramiento mismo de la noción de “alfabetización digital”, el trabajo entre docentes-estudiantes-participantes, la virtualidad, la ciudadanía y otros para una proyección más ambiciosa en relación con los intereses de los participantes, formación en responsabilidad social de los estudiantes y la perspectiva crítica del Centro (Sánchez y Sánchez, 2015).

Con todo, el proceso de fundamentación en este horizonte de sentido, ha posibilitado reflexionar las teorías y prácticas pedagógicas de la PRS, de-construirlas y seguirlas transformado.

Todos Ponen. Transitando hacia nuevas ciudadanías.
Colección Documental Educomunicativa de las Prácticas en Responsabilidad Social

Como se ha dicho en el transcurso del texto, los procesos de documentación han sido una de las estrategias que el CED ha concebido y puesto en práctica para realizar la reconstrucción y valoración de algunos de los procesos que agencia, evidenciando su accionar y el sentido que le asignan a los diferentes sujetos a estos procesos, permitiendo re-leerlos en clave de los aprendizajes y potencialidades que se pueden extraer para el futuro inmediato.

Esta segunda experiencia documental tuvo su inicio en el año 2013 con la puesta en marcha del proyecto táctico del CED *Visibilización del impacto social del CED*, en el que, a partir de diversos recursos, se buscaba documentar y comunicar de manera amplia la vocación y acción social del CED. De esta forma se establecieron tres momentos de trabajo: de documentación, de comunicación y de socialización.

El primero de ellos correspondía a la documentación de los proyectos de la PRS, a través de la creación de crónicas escritas y

film-minutos por cada uno de los proyectos sociales de formación de la PRS, que luego se redimensionaron a manera de crónica audiovisual y radiofónica. El segundo, en la que se concibió una estrategia de comunicación a nivel interno de UNIMINUTO, que consistía por una parte en el desarrollo de salidas pedagógicas en la que directivos, administrativos y docentes de la universidad visitaban los territorios en los que están ubicadas las organizaciones en las que se desarrollan los proyectos sociales de formación de la PRS, con el fin de participar de un proceso de sensibilización en RSU, y, por otro lado, en la socialización del material audiovisual y escrito, producido con la participación de la comunidad académica de UNIMINUTO. El tercer momento consistió en la socialización de este material pedagógico con la comunidad externa a UNIMINUTO.

Profundizando en el primer momento, este tuvo como propósito fundamental que la documentación pudiese reconstruir, a partir de distintos medios, la historia, los logros y los aprendizajes de cada uno de los proyectos sociales de formación que configuran la PRS, al tiempo que los comunicase de una manera creativa y desde las voces de los propios sujetos que protagonizaron la experiencia. De esta forma, y a partir de la crónica escrita, el documental audiovisual y la crónica radial, se produjo la Colección *Todos Ponem. Transitando hacia nuevas ciudadanías*, que reúne la documentación de nueve de los once proyectos sociales de formación de PRS, en un total de 28 piezas documentales, radiales y audiovisuales.

A partir de este proceso de documentación, se logró consolidar información valiosa sobre la PRS, sus orígenes, trasesares, así como las experiencias y vivencias de sus protagonistas en los diversos territorios que se constituyen en los escenarios donde se desarrolla.

Este proceso se realizó en el marco de la perspectiva de la educación. En este orden de ideas, no se debe perder de vista el papel central de la comunicación en los procesos educativos y pedagógicos, pues es “movilizadora de la transformación de las realidades; lo que en definitiva implica una apuesta por la formación de subjetividades y ciudadanías alternativas” (Neira y Moya, 2013).

Esta elección obedece también al reconocimiento de las formas *otras* de agenciar procesos pedagógicos, siendo la labor del CED una labor pedagógica en la que se han venido realizando apuestas por formas no tradicionales de activar educaciones y pedagogía *otras*, en coherencia con su búsqueda de cambios. Así, el hecho de promover, por ejemplo, no un proceso de medición de impacto, sino por el contrario procesos alternativos de comunicación con fines pedagógicos, como la crónica escrita, audiovisual o radiofónica, es un llamado a reconocer que las únicas formas para construir, comunicar y apropiarse conocimiento válido, no son las legitimadas desde los métodos científicos tradicionales, muchas veces de tipo cuantitativo, sino por el contrario, reconocer esas *otras* formas de producción de conocimiento situado, como aquellas ya mencionadas con anterioridad. Es así como lo metodológico, más allá de ser instrumentalizado, es también una de las preocupaciones del CED.

A partir de este proceso de documentación alternativo, se logró evidenciar algunos de los alcances más significativos de los procesos pedagógicos en el marco de las pedagogías sociales agencia la PRS, a saber:

La praxis social universitaria. En el marco de la PRS, la praxis universitaria de UNIMINUTO es entendida en clave de su vocación socialmente responsable. Ello en la medida en que la academia se imbrica con la realidad social, y la actuación de la universidad dialógicamente nutre los procesos agenciados en los territorios, mientras alimenta su práctica a partir de los escenarios y actores sociales. Entendiendo los *actores académicos* (y sin decir que no sean también agentes sociales) como docentes y estudiantes que realizan su PRS y los *actores sociales* como las organizaciones, los líderes comunitarios y las personas pertenecientes a las organizaciones. Se podría decir que este imbricamiento está referido al papel de cada uno de estos actores dentro del proceso pedagógico, perspectiva que permite superar la ubicación del conocimiento en la academia, reconociendo también el de los actores sociales. Cada uno aporta a este proceso de aprendizaje-interpelación, desde la humanidad que es constituyente,

es decir poniendo en escena su historia, sus conocimientos, emociones y capacidades, sus gustos e intereses, posiciones políticas; proceso a partir del que se construye pensamiento social contextualizado, a partir del encuentro con el otro y la otra.

La transformación de las percepciones sobre los territorios. La comunidad no es un ente abstracto, por el contrario, se encarna en los diversos sujetos sociales, que no son personas distintas a aquellas que se apropian de las aulas de clases en UNIMINUTO, que son también habitantes de los territorios a los que la PRS se articula. De esta manera, se encontró en el proceso de documentación *Todos Ponen* que los y las estudiantes se apropiaron de sus territorios a través de la PRS, regresando a ellos (por ejemplo, a los barrios o a las localidades donde actualmente residen) con un rol distinto: el de reconocerlos, analizarlos, identificarse como parte de ellos, ser conscientes de las representaciones que subyacen a dichos territorios, así como las diversas formas de agencia y transformación, que se llevan a la práctica transformativa desde el acompañamiento a los procesos que desarrollan las diversas organizaciones sociales (ambientales, instituciones educativas, entre otras).

Su aporte desde lo “académico”. El actor académico aporta al campo de lo social, a partir de la dinamización de una ruta metodológica construida de manera intencionada y participativa (de la mano de las organizaciones), con el fin de promover ciertos procesos pedagógicos y organizativos que permitan reflexionar y poner en tensión, el modelo de sociedad actual. En esta medida, UNIMINUTO dialoga de manera horizontal con estas comunidades, y a partir de sus saberes, cualifica las prácticas comunitarias e institucionales en términos del campo profesional.

El aporte de lo “social”. El actor social interpela el campo de lo académico a partir de las realidades socio-materiales de las comunidades, sus experiencias vitales, comunitarias, sus particularidades y las diversas formas en las que son parte de procesos de marginalización, exclusión, empobrecimiento y otros tipos de violencia de la cual son objetos. Desnaturalizando así categorías como la marginalidad, la inclusión, la pobreza, entre otras, que tradicionalmente se han

dejado de mostrar desde la academia como procesos de dominación-opresión de las comunidades.

La pedagogía de la construcción de lazos sociales. La PRS logra que los sujetos que forman parte de la experiencia entretejan *lazos sociales* bajo una praxis pedagógica que privilegia su relación sentimental, y que se reconozcan como seres humanos, como sujetos de derecho bajo circunstancias distintas que deben ser interpeladas y cuestionadas, más que naturalizadas, y en donde se orienta el proceso pedagógico a partir del trabajo consciente y reflexivo sobre la propia emocionalidad, así como sobre el cuestionamiento de sus propios valores sociales y accionar, de cara a la comunidad.

De manera simultánea, este ejercicio documental posibilitó acercarse a los sentidos otorgados a la experiencia desde sus actores, pero también, documentar algunos aspectos generales de los proyectos sociales de formación, que en contraste con otros ejercicios de documentación que ha realizado el CED en el pasado, permitió también realizar un análisis general sobre el trasegar de la práctica.

Cabe señalar que los cambios se han producido a partir de las distintas reflexiones que se han dado en el marco de distintos procesos documentales e investigativos, a partir de los cuales se va reconfigurando la vida y sentido de dichos proyectos de PRS. Así, a partir de la producción del *Todos Ponem*, fue evidente la necesidad de reconfigurar proyectos como Soy Solidario y Comercio Justo. El primero, teniendo en cuenta que su diversificación de propósitos desbordaba los alcances del proyecto mismo, y el segundo, en términos de su necesidad de redimensionar sus propósitos y ampliar su capacidad de articulación con nuevas organizaciones. A partir de estas reflexiones, Soy Solidario finalizó su ciclo y dio origen a dos nuevos proyectos: Fortalecimiento Institucional y Educación Inclusiva, canalizando así las necesidades y particularidades de sus organizaciones y permitiendo que cada uno de estos proyectos acentuara su énfasis en ellas, fortaleciéndose conceptualmente en aspectos sobre el fortalecimiento territorial y la educación formal y no formal en contextos comunitarios.

En lo que respecta al proceso llevado con Comercio Justo, dentro de este nuevo enfoque se logró fortalecer sus redes, ampliando su actuación no sólo con organizaciones agroecológicas, sino institucionales, como en su participación en la Mesa de Comercio Justo de UNIMINUTO.

De manera general a partir de este proceso y en retrospectiva, se identificó entonces que en la actualidad se desarrollan once proyectos sociales de formación, y sus intereses se han ampliado significativamente desde el inicio de la PRS, siendo tan variados como el fortalecimiento institucional, el campo de lo territorial, lo ambiental, educativo, cultural, tecnológico, audiovisual. En este orden de ideas, cada uno de estos proyectos se orientan hacia diversos campos de actuación, como lo son, por mencionar algunos:

1. El aprendizaje de niños y niñas, que emerge como una preocupación producto de las dificultades académicas que presentan en su educación formal, así como el poco tiempo de las familias para acompañar este proceso.
2. El acercamiento a las TIC por parte de personas y comunidades con diferentes características socioeconómicas, y la forma en que se relacionan con las tecnologías.
3. Las relaciones en la escuela, que en su mayoría están siendo leídas en calve de violencia escolar, que se manifiesta física y simbólicamente, tanto a nivel de la interacción corpórea y en el ciberespacio, y que se evidencia ya no sólo entre pares, sino también entre estudiantes y docentes y, en este sentido, la recuperación del audiovisual como arte social de nuestro tiempo, que potencia el uso del mismo como una herramienta pedagógica.
4. El ambiente y su deterioro, por los efectos del consumo creciente e irresponsable de las y los ciudadanos y la falta de cohesión social en torno a su cuidado. Surge entonces, la necesidad de acompañar los programas de trabajo comunitario dirigidos a los adultos mayores mediante la cultura, el arte y la recreación.

5. Las redes de apoyo entre las organizaciones que adelantan trabajo comunitario en la localidad y que resultan escasas y para favorecer el intercambio de sus experiencias, generando dificultades en la gestión y articulación de las organizaciones sociales y comunitarias con otras redes institucionales que permita potenciar sus acciones y procesos, entre otras.

De esta manera y como se reconocía anteriormente, frente a la identificación de diversos focos de actuación, el CED ha venido ampliando su campo de acción al tiempo que brindando mayores opciones a los y las estudiantes de UNIMINUTO, para realizar su proceso de PRS y en esta medida produciendo mayor apropiación de los y las estudiantes con los proyectos sociales de formación de la PRS. En el siguiente cuadro, se pueden reconocer los diversos proyectos desarrollados por el CED entre 2013 y 2014, así como el número de participantes por parte de la comunidad y las organizaciones sociales y comunitarias, con el fin de brindar un panorama general.

Cuadro 1

Población participante de los proyectos sociales de formación vinculados a la prs entre 2009-2014*

Proyectos Sociales de Formación de la PRS	Total permanente	Total flotante	Total estudiantes
Alfabetización en el Manejo de la Información (aliados: Red de Bibliotecas Públicas y Proyecto abierto a la Comunidad UNIMINUTO SP Calle 80).	12.382	465	12.847
Métale la Ficha a Suba (en alianza con diferentes organizaciones sociales de la localidad de Suba).	13.106	4.274	17.380
Voces Ciudad Bolívar (en alianza con diferentes organizaciones sociales de la localidad de Ciudad Bolívar).	8.576	1.853	10.429

Proyectos Sociales de Formación de la PRS	Total permanente	Total flotante	Total estudiantes
Ambiente y ciudadanía (en alianza con diferentes organizaciones sociales y el Componente Ambiental de UNIMINUTO).	1.481	813	2.294
Desarrollo de Habilidades de Pensamiento (en alianza con diferentes organizaciones sociales y la FEDU a través del programa de Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés).	7.458	2.662	10.120
Medios Escolares para la Formación Ciudadana (desarrollo en la Red de Medios Escolares del Distrito en alianza con FCC, a través de ESMEDIOS).	2.235	273	2.508
Audiovisuales para la Formación Ciudadana (en alianza con FCC, a través del Programa Tecnología en Realización Audiovisual).	791	645	1.436
Ciudadanos Emprendedores (en alianza con la FCE y Proyecto abierto a la Comunidad UNIMINUTO Sede Principal Calle 80).	1.311	157	1.468
Comercio Justo (en alianza con la organización INSITU).	758	296	1.054
Juguemos con la Palabra (en alianza con la FCHS, a través del Programa de Estudios en Filosofía y organizaciones sociales).	477	265	742
Educación Inclusiva (una línea a la que da origen, el proyecto finalizado en 2013 "Soy Solidario").	1.201	478	1.679
Fortalecimiento Institucional (una línea a la que da origen, el proyecto finalizado en 2013 "Soy Solidario").	950	75	1.025
Soy Solidario (finalizado en el año 2012).	7.594	3.380	10.974
Totales	54.491	11.681	66.172

Fuente: SNIES, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

* Estos datos se retomaron a partir del año 2009 y hasta 2014, del documento de trabajo inédito en el que se recopilan las estadísticas reportadas de manera semestral al sistema de información SNIES.

A partir de este proceso documental, se identificaron además algunos logros generales expresados por sus protagonistas: estudiantes, representante de organizaciones y participantes. En este sentido, se rescatan algunas de las percepciones halladas, como por ejemplo, el reconocimiento por parte de las organizaciones y participantes comunitarios, de la labor del proceso educativo dinamizado tanto por los y las docentes como por los y las estudiantes de PRS, dando crédito a la calidad del proceso de acompañamiento que el o la docente tiene para con sus estudiantes, y el quehacer pedagógico y comunitario de este último, en el que se da protagonismo a la experiencia de los diferentes actores.

Es fundamental mencionar además el reconocimiento por parte de los diversos agentes presentes en la PRS de que tanto profesores como estudiantes, son sujetos sensibles, que priorizan la relación de orden sentimental por medio de valores como los son la justicia-equidad y la solidaridad, que según Celorio [...] son algunos de los “valores-actitudes” del enfoque de la EpD, y se caracterizan respectivamente por la “búsqueda de relaciones simétricas [...] la defensa de los derechos humanos [...] el reconocimiento de prejuicios que alientan prejuicios que mantienen las relaciones asimétricas [y el] develamiento y la denuncia de las situaciones que sostienen relaciones sociales injustas”. De igual forma, la mirada como sujetos que actúan de forma consciente y crítica, al reconocer estos elementos (Orrego, 2014).

Los y las representantes de las organizaciones expresan también de manera abierta que la actuación de los y las estudiantes de la PRS es vital para muchas de estas organizaciones, en la medida en que su capacidad humana para accionar procesos no es amplia, ni sus recursos materiales adecuados para desarrollar este tipo de iniciativas de orden social y comunitario. En este sentido, los y las estudiantes de PRS vienen a constituirse como un apoyo humano fundamental en el fortalecimiento de los servicios y programas (Villamil, Gómez y Pérez, 2014).

Por parte de los y las estudiantes se ha dado también el reconocimiento de varios logros en torno al proceso, entre los que se rescata como uno de los más valiosos dentro de la propuesta pedagógica de la EpDI, el reconocimiento de las potencialidades de sus capacidades profesionales de cara a la transformación social y, en esa medida, el reconocimiento de una Responsabilidad Social que atañe a estas personas como sujetos sociales.

En este orden de ideas, la universidad cumple el cometido a través de la PRS de desplazar del centro el modelo económico neoliberal, en el que la educación es instrumento de reproducción de ciertas lógicas económicas, y por el contrario aporta sentido a la educación profesionalizante como un dispositivo contrahegemónico, en palabras del profesor De Sousa Santos, que hace fisuras dentro del paradigma actual y posibilita la construcción de otras lógicas sociales, basadas en la ética del cuidado por el *otro-otra* como sujeto o naturaleza.

Algunas reflexiones finales

La EpDI como análisis crítico de la EpD (enfoque pedagógico del CED), promueve el desarrollo de las transformaciones sociales a partir de estrategias de sensibilización, educación-formación sobre el desarrollo, investigación para el desarrollo e incidencia política y movilización social (Ortiz y Solano, 2010; Orrego, 2014), que son ante todo estrategias que desde el CED buscan la interpelación-transformación de subjetividades, en la medida en que propician escenarios para la reinterpretación del mundo a partir de diversos focos de análisis y del encuentro con los otros seres humanos y no humanos; que facilitan también la deconstrucción de categorías estáticas y racionalizadas e interpelan las racionalidades y prácticas instituidas, dando cabida y posibilidad a prácticas ciudadanas otras, a partir de la configuración de sujetos que aportan a la transformación de sus propias realidades, con pensamiento global, actuación local, pero ante todo sujetos

contextualizados y humanizados, tan racionales como sentimentales, y en sintonía con la naturaleza y la ética del cuidado.

En este sentido, la EpDI, comprometida con la formación en responsabilidad social y en ciudadanías críticas, activas y transformadoras-emancipadoras, involucra también esfuerzos de carácter documental, investigativo y de proyección social, en la medida en que al igual que los postulados de la RSU concibe como imperativo ético colocar las funciones sustantivas de la universidad en correlación e interacción con la sociedad. Ahora bien, es su imperativo ético también a partir de la experiencia propia y las reflexiones que se construyen sobre la práctica, la labor de de-construirlas con el fin de resignificarlas a partir de sus potencialidades.

Como se mencionaba anteriormente, la praxeología pedagógica es el enfoque que orienta el modelo educativo en UNIMINUTO y este enfoque surge justamente desde la base de las prácticas de docentes e investigadores de la institución. Así, la praxeología fue asumida por la institución como “una reflexión crítica sobre el propio quehacer y experiencia” (Juliao, 2011a, p. 15), y al mismo tiempo una validación de la teoría, en la búsqueda de la formación de ciudadanos socialmente responsables. En este sentido, el conocimiento es praxeológico y se constituye como discurso –también praxeológico–, cuando se ha construido a partir de una serie de reflexiones sobre la práctica y en esta medida puede ser considerada “teoría de la acción” (Juliao, 2011a).

La praxeología como enfoque transversal a la institución que atraviesa también sus prácticas de documentación en el marco de la formación en RSU, va a señalar la necesidad fundamental de reflexionar sobre la propia práctica, logrando constituir praxis, es decir reflexión situada y deconstruida (Juliao, 2011a).

Siguiendo esta idea, la producción investigativa, académica y documental realizada en el CED, señala que efectivamente los procesos de formación agenciados por esta unidad se centran en desarrollar procesos de interpelación subjetiva que confronten al sujeto partir de todas estas reflexiones, involucrando sus prácticas vitales cotidianas,

por el contrario se aleja de la reproducción de las educaciones “para” el desarrollo en tanto discurso asociado al progreso y la industrialización, ubicándose en la pregunta: cómo la educación aporta desde sus diversos elementos pedagógicos, didácticos y relacionales, claves para la superación del paradigma hegemónico y su lógica devastadora.

La RSU aporta a estas reflexiones, además, la pregunta ética que transversaliza la relación entre los saberes tecnológicos y universitarios, y los efectos que, desde la práctica de estos, se aporta o se confronta al modelo de sociedad actual.

Cabe señalar que este es el reconocimiento de la potencialidad del CED desde su acción pedagógica en tanto acción emancipadora y socialmente responsable, pues comprender el desplazamiento subjetivo que inicia en los y las estudiantes a partir de espacios pedagógicos como los que ofrecen las asignaturas de DSC o PRS, implica reconocer el dimensionamiento de estructuras amplias que le reconfiguran como sujeto social y político.

Como lo señala Torres (2009), la subjetividad como instituida va a legitimar poderes hegemónicos, y como instituyente va a nutrir procesos de resistencia, posibilitando nuevas formas de comprender y asumirse en el mundo, es decir, configurando otros sujetos para otras sociedades. En palabras de una de las estudiantes de la investigación: “aprendí a indignarme y a opinar sobre lo que no está bien en la sociedad y actuar de manera asertiva y no violenta sobre las problemáticas que se presentan en mi diario vivir” (Estudiante de la licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO, citada en López y Orrego, 2013, p. 139).

Referencias Bibliográficas

Álvarez, Alejandro et al. (2015), “Protocolo final. Social”, Documento de trabajo, Bogotá, Políticas del Conocimiento en Educación y Pedagogía, CINDE.

- Beltrán, Luz Ángela (2015), “Descripción de la Práctica en Responsabilidad Social”, Documento de trabajo, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Botero, Paula (2011), *Sistematización de experiencias de los procesos pedagógicos del Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO Sede Principal (2006-2010)*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Botero, Paula; Morán, Ana y Solano, Rigoberto (ed.) (2010), *Fundamentos conceptuales del CED*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Bruner, Jerome (1991), *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- Dávila, Paula (2011), “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente”, *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 23, N° 61, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Gil, Lyda y Pérez, Margarita (2012), “Caracterización de las experiencias de responsabilidad social universitaria de las universidades pertenecientes a la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria”, *La Responsabilidad Social de las Universidades*, Tomo IV, Vol. 4, Buenos Aires, Fundación Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria-RLCU.
- Gutiérrez, Tatiana (2014), “Fundamentación del Área de Responsabilidad Social”, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Juliao, Carlos (2011a), *El enfoque praxeológico*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Juliao, Carlos (2011b), *La responsabilidad social: una práctica de vida*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, en <http://repository.UNIMINUTO.edu:8080/jspui/bitstream/10656/1524/1/UVD_Responsabilidad_Social.pdf>.
- López Mary y Orrego, Arturo (2013), *Discursos, subjetividades y agencias en la universidad: experiencias del CED-UNIMINUTO*, Bogotá Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.

- López, Luz Mary y Orrego, Arturo (2012), *De-construyendo la Educación para el Desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Martínez, Jorge Eliecer (2010), *La Universidad Productora de Productores: entre biopolítica y subjetividad*, Bogotá, Universidad de La Salle.
- Morán, Ana (2010), “Un Modelo de Formación Ciudadana: soporte de procesos de transformación social”, *Revista Prospectiva*, Vol. 15, Cali, Universidad del Valle.
- Morán, Ana (2011), *Caracterización de cinco organizaciones sociales aliadas al CED: hacia la construcción de lineamientos y estrategias de fortalecimiento institucional desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Neira, Andrea et al. (2013), *Medios escolares para la Formación Ciudadana [ítem multimedia interactivo]*, Bogotá Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO/Centro de Educación para el Desarrollo. Escuela de Medios.
- Neira, Andrea y Moya, Yuly (2013), “Hacia un encuentro entre la comunicación-educación y la Educación para el desarrollo desde Latinoamérica. La construcción de una herramienta didáctica multimedial”, Documento de trabajo, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Ortiz, Yaneth y Solano, Rigoberto (2012), “Educación para el Desarrollo desde una perspectiva crítica: debates, articulaciones y abordajes”, Proyecto de Investigación, Documento de trabajo, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Ortiz, Yaneth y Solano, Rigoberto (ed.) (2010), *Desarrollo Social Contemporáneo. El rediseño curricular como proceso de investigación y la investigación como generadora de contenidos y prácticas pedagógicas*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Pérez, Margarita (2013), “Bases para la Proyección Social en UNIMINUTO, Documento de trabajo, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Sánchez, Claudia y Sánchez, Luisa (2015), “Proceso de documentación de la PRS en el marco del proyecto social de formación Alfabetización en el

- manejo de la información”, Documento de trabajo, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Suárez, Daniel H. (2007), “Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela”, *Revista e-Eccleston. Formación Docente*, Año 3, Nº 7, Buenos Aires, Sara C. de Eccleston, Ministerio de Educación, en <<http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/suarez.pdf>>.
- Suárez, Daniel H. (2008), “La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. La Indagación-Acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes”, *Nuevas Regulaciones en América Latina*, Buenos Aires, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente, en <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Daniel%20Su%C3%A1rez.pdf>.
- Torres, Alfonso (2009), “Acción colectiva y subjetividad: Un balance desde los estudios sociales”, *Folios*, Nº 30, en <<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n30/n30a04.pdf>>.
- Torres, Diana (2015), “Proceso de documentación de la PRS en el marco del proyecto social de formación Ambiente y Ciudadanía”, Documento de trabajo, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- UNIMINUTO (2009), “Modelo Curricular para programas tecnológicos y universitarios (Versión 4.1)”, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- UNIMINUTO (2014), “Informe Interno: Factores de éxito del CED-UNIMINUTO”, Documento de trabajo, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- UNIMINUTO (2014), “Lineamientos para la Proyección social” en UNIMINUTO (versión 5.1), Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- UNIMINUTO (2014), “Política de Proyección Social de UNIMINUTO en políticas institucionales de UNIMINUTO (Versión 1.3)”, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.

- UNIMINUTO (2014), “Proyecto Educativo de UNIMINUTO”, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Vallaey, Francois (2014), “La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización”, *Revista Universia*. Vol. V, Nº 12, en <file:///D:/Datos/Downloads/137-257-1-PB%20(1).pdf>.
- Vallaey, Francois et al. (2009), *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de primeros pasos*, México DF, Banco Interamericano de Desarrollo/Mcgraw-Hill Interamericana Editores.
- Villamil, Fabián; Gómez, Joaquín y Pérez, Jorge Mario (2014), *Todos Ponem. Transitando hacia nuevas ciudadanías*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Walsh, Catherine (ed.) (2013), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I, Quito, Ediciones Ab ya-Ya.

Una experiencia de responsabilidad social universitaria en la UTEC: formación en historia para profesores de 1º, 2º y 3º ciclo básico en Cojutepeque, Cuscatlán, El Salvador

Julio César Martínez Rivera* y
William Antonio Geliz Mebarack**

Introducción

Las acciones de responsabilidad social universitaria en la Universidad Tecnológica de El Salvador pueden identificarse en varias de las acciones institucionales que se realizan. Algunas de estas se hacen considerando las posibilidades de cooperación o porque la realidad demanda una respuesta inmediata. Otras son el resultado de un proceso de investigación, análisis y valoración que llevan a concluir que la organización tiene la capacidad de responder favorablemente a una situación problemática.

* Maestro en Administración de la Educación Superior, UTEC. Director de la Escuela de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, UTEC.

** Profesional en Administración de Empresas y Psicología. Director de Proyección Social, Vicerrectoría de investigación y proyección social, UTEC.

El desarrollo histórico de la universidad, la realidad, las experiencias y demás, han llevado a establecer regulación por medio de un marco normativo, normas que deben ser seguidas para ejecutar formalmente estas acciones.

Los proyectos que se realizan en marco de la responsabilidad social son el resultado de las constataciones propias, la demanda de la sociedad civil, grupos u organizaciones que lo demandan o de los gobiernos locales.

Varios de los proyectos surgen a partir de necesidades concretas en donde no hace falta investigación que nos ofrezca un diagnóstico exhaustivo y detallado para poder trabajar.

Hace un par de años, una tormenta tropical causó estragos en el país, la respuesta universitaria fue inmediata: al día siguiente de conocer que la sociedad en los sectores rurales tenía graves dificultades para movilizarse, acogerse, arroparse y alimentarse, la universidad respondió institucionalmente. Casos como este son excepcionales, pero las respuestas a estos calzan en los aportes que se pueden dar desde una institución.

De forma sistemática existen diagnósticos establecidos de manera profunda en una localidad que permiten identificar varios proyectos en los que cada escuela académica puede ofrecer su soporte, y es otra modalidad de ejecutar la responsabilidad social.

La experiencia que presentamos en este documento corresponde a una demanda específica de una entidad del Estado, sin embargo es solamente uno de los varios proyectos en los que nuestra universidad como entidad académica, o las escuelas, docentes y estudiantes son capaces de ofrecer sus capacidades a la sociedad, existen otro tipo de proyectos en los que la experiencia, el área, los recursos y los métodos son diferentes, esta sin embargo resulta interesante de conocer por los elementos que reúne: participación, solidaridad, integración y exclusión social, y educación.

Iniciamos con la descripción del marco normativo y luego las reflexiones en torno a la experiencia en uno de los proyectos que se convierten en acciones con impacto a los grupos identificados para intervenir.

Marco normativo

Los estatutos de la UTEC¹ establecen en el artículo 6 los objetivos de la Universidad:

Art.6- Son objetivos de la Universidad los siguientes:

- a) Formar profesionales competentes con fuerte vocación de servicio y sólidos principios morales.
- b) Cooperar en la conservación, difusión y enriquecimiento del legado cultural en su dimensión nacional y universal.
- c) Contribuir a la solución de la problemática social que vive la comunidad salvadoreña a través de una efectiva y oportuna proyección social y responsabilidad social.

El objetivo a) es la principal responsabilidad social universitaria de la UTEC, para ello además de dar seguimiento a los aprendizajes, se establecen ejes transversales en cuanto a la formación ética ciudadana y sensibilización en cuanto al entorno.

El objetivo b) establece la función de cooperar con la conservación, difusión y enriquecimiento del legado cultural; acción que ha venido realizando la UTEC desde su fundación, por cuanto está relacionado con la filosofía de la fundación de la Universidad.

El objetivo c) Promueve una vinculación cercana, pertinente y de impacto de la Universidad con la comunidad, a efecto de contribuir con la solución de la problemática social que la rodean y que debe tener un impacto directo en el proceso formativo de los estudiantes.

1 Estatutos de la Universidad Tecnológica de El Salvador Acuerdo Ejecutivo N° 15-0098. Diario Oficial, 5 de abril de 2011, Tomo 391, N° 67, San Salvador, República de El Salvador, en Centroamérica.

El plan estratégico 2014-2018² incorpora en todo el quehacer institucional, a partir de la visión y misión, un fortalecido y consensuado esquemas de valores, políticas, objetivos institucionales y líneas estratégicas que se convierten en planes de acción concretos y medibles a través de un sistema de indicadores de logro y de gestión de calidad.

Dentro de su plan estratégico (2014-2018), la Universidad Tecnológica de El Salvador le apuesta a un plan de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que contempla:

- Implementar y desarrollar el modelo de RSU a través de la difusión entre todos los empleados UTEC.
- Desarrollar procesos académicos congruentes con el enfoque de RSU.
- Fomentar procesos de investigación universitaria bajo el enfoque de la RSU.
- Según la ISO 6000-2010, la UTEC asume la responsabilidad de la organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y en el medio ambiente, mediante un comportamiento ético y transparente que
 - contribuya al desarrollo sostenible;
 - tome en consideración las expectativas de sus partes interesadas;
 - cumplan con la legislación aplicable sea coherente con la normativa internacional de comportamiento; y esté integrada en toda la organización y se lleve a la práctica en sus relaciones con la sociedad.

² Plan Estratégico de la Universidad Tecnológica (2014-2018) Acuerdo del Comité Ejecutivo.

La Universidad Tecnológica de El Salvador, comprometida con su entorno, siente la necesidad de orientar su concepción de Proyección Social y Responsabilidad Social, dentro del marco general de su misión, articulándola con procesos de desarrollo social, económico y cultural, en el contexto institucional y en los contextos locales y regionales.

En muchas ocasiones se dice que la proyección social es la responsabilidad social de una universidad. Tal aseveración no está tan equivocada, pues existe una relación entre ambos conceptos.

Es importante destacar que en dicha relación un concepto es parte del otro, esto se debe a que la proyección social es una de las siete materias de la responsabilidad social comúnmente conocida como “Participación activa y desarrollo de la comunidad”. Que hace parte de los siete indicadores que se utiliza en la autoevaluación INDICARSE, según la ISO 26000 que concierne a la RSE³.

La UTEC tiene una estrategia de RSU basada en dos tipos de proyectos:

- Proyectos de proyección social: Son intervenciones producto de un diagnóstico que dura uno o más años.
- Actividades de proyección social: Son intervenciones que duran un ciclo académico como máximo; de preferencia deben ser productos de un diagnóstico. Estos a su vez están alineados en una misma dirección de líneas de proyección social, a través del desarrollo de proyectos y actividades que van acumulando los conocimientos disponibles y los nuevos, tales como: Prevención de la Violencia, Emprendimiento, Medio Ambiente, Identidad Cultural, Turismo, Tecnología de la Información y Comunicación (TIC).

3 El Programa INDICARSE establece herramientas de medición de la responsabilidad empresarial. Ver <<http://www.fundemas.org/servicios/indicarse>>.

Es importante destacar que se pretende lograr tres diferentes impactos con sus acciones alrededor de la responsabilidad social universitaria, entre los cuales tenemos impactos organizacionales, tienen que ver con el concepto de “Campus Responsable”; impactos educativos, que tiene que ver con la creación de diferentes cátedras orientadas a concientizar y sensibilizar sobre temas como: Economía Nacional, Realidad Nacional, Emprendimiento, Derechos Humanos, Género, Calidad y sus campos de acción como la Investigación, Socorro Jurídico, Centro de Investigación de la Opinión Pública (CIOPS), UTEC Verde, Programa de Radio, Asistencia Psicológica, Unidad de Cultura y Voluntariado.

El tercer impacto esperado es el cognitivo, este tienen que ver con la misma calidad con que se enseña a los estudiantes; por medio de esta finalmente obtener los impactos sociales que están directamente relacionados a la Proyección Social y Responsabilidad Social UTEC.

Desde el año 2008 hasta la fecha, las facultades a través de la proyección social y su responsabilidad social, han beneficiado alrededor de 4.000 familias en situación de vulnerabilidad en 12 municipios del país; más de 7.915 estudiantes se han involucrado en proyectos de RSU y Proyección social de manera voluntaria entre los años 2013 y 2015. Además, la Universidad Tecnológica de El Salvador cuenta con un Museo Universitario de Antropología (MUA).

El Museo Universitario de Antropología es una dependencia de la dirección de cultura de la Universidad Tecnológica de El Salvador y hace parte del campo de acción de la proyección social y la responsabilidad social de la UTEC. Está dedicado a la difusión del pensamiento científico antropológico y del patrimonio cultural salvadoreño, así como su conservación. Entre sus objetivos están el de difundir por medio de exposiciones permanentes y temporales las diferentes y variadas expresiones tangibles de la cultura salvadoreña, investigar, conservar y difundir el acervo antropológico del país de una manera integral hacia el interior de la comunidad universitaria y del público en general, conservar y compartir el patrimonio cultural.

Con este mismo propósito edita y publica la revista *Koot*, única en el género de museología y materias afines en el país.

La UTEC, a través de su Museo Universitario de Antropología, está comprometida en desarrollar actividades y proyectos encaminados hacia la proyección social y la responsabilidad social en El Salvador.

Es importante mencionar algunos proyectos y actividades de Proyección Social desarrollados por las facultades que han generado impactos y efectos en las comunidades asistidas:

Proyectos y actividades de Proyección Social	
N° 1	Programa de sensibilización sobre el cuidado del medio ambiente en los alrededores de la laguna Chamico.
Lugar de realización	San Juan Opico, La Libertad
Coordinador/ Docentes	Lic. Patricia Coreas y Lic. Marcos Aguilar
Objetivo	Sensibilizar y educar la población del municipio de San Juan Opico sobre el cuidado del medio ambiente, en especial de su principal atractivo turístico, La Laguna de Chamico y contribuir a preservar nuestros recursos naturales, creando así un crecimiento sostenible en la zona.
Beneficiarios	3 comunidades (directos) empresas del entorno, visitantes y turistas (indirectos)
Impacto	Se logró la concientización y sensibilización de la población sobre temas ambientales, al mismo tiempo los pobladores tomaron y asumieron la responsabilidad el cuidado de los recursos naturales que posee el municipio.
N° 2	Seminario Taller para elaborar el plan de negocios y desarrollar el liderazgo emprendedor en los alumnos del Liceo Cristiano Rvo. Juan Bueno, El Matazano.
Lugar de realización	Soyapango San Salvador
Coordinador/ Docentes	Lic. María Cecilia Rosa Ponce
Objetivo	Orientar a los jóvenes del Liceo Cristiano Juan Bueno, El Matazano, en Soyapango, en la elaboración de un plan de negocios competitivo.
Beneficiarios	25 alumnos (directos) 25 familias (indirectos)
Impacto	Con la realización de esta actividad se logró que los estudiantes desarrollaran y descubrieran su liderazgo emprendedor dotándoles de herramientas que los puedan llevar a la creación de su propio negocio.

Proyectos y actividades de Proyección Social	
N° 3	Elaboración de manuales de identidad corporativa a la Asociación Cooperativa de Comercialización y Servicios en cantón Sisiguayo.
Lugar de realización	Cantón Sisiguayo, Jiquilisco, Usulután
Coordinador/ Docentes	Lic. Frederick Orellana y Lic. Rodolfo Antonio Tejada
Objetivo	Elaborar manuales de identidad corporativa en coordinación con el Ministerio de Economía, con la finalidad de dotar a esta asociación con una imagen que le permita ser reconocida.
Beneficiarios	12 cooperativas (directos) 350 personas (indirectos)
Impacto	Con esta intervención se colaboró a mejorar la imagen corporativa de todas las cooperativas participantes de este taller.
N° 4	Elaboración de material escultórico para las salas de exhibición del museo de la Fuerza Aérea Salvadoreña.
Lugar de realización	Museo de la Aviación Fuerza Aérea Salvadoreña
Coordinador/ Docentes	Arq. Vladimir Calderón
Objetivo	Elaborar material escultórico representativo como aporte a salas de exhibición del Museo de la Aviación de la Fuerza Aérea Salvadoreña.
Beneficiarios	3.000 visitantes por año (directos) 8 guías (indirectos)
Impacto	Mediante la incorporación de estas piezas a las salas de exhibición, los visitantes tendrán una representación tridimensional de una temática importante en la historia de la Fuerza Armada Salvadoreña.
N° 5	Diseño e implantación de un sistema de timbrado automático para el Centro Escolar República de Honduras.
Lugar de realización	Centro Escolar República de Honduras, San Salvador
Coordinador/ Docentes	Ing. Omar Flores
Objetivo	Implementar un timbrado automático configurable por teléfono con sistema operativo Android que permita un mejor control de los tiempos.
Beneficiarios	21 docentes y 312 alumnos (directos) 1.000 familiares (indirectos)
Impacto	Al haber diseñado e implantado este tipo de timbrado se logró que las autoridades del centro escolar administraran mejor el tiempo de los períodos de receso y recreo, optimizando así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Proyectos y actividades de Proyección Social	
N° 6	Curso de informática básica a docentes del Centro Escolar San Sebastián, San Vicente.
Lugar de realización	Centro Escolar San Sebastián, San Vicente
Coordinador/ Docentes	Ing. Guillermo Solís
Objetivo	Capacitar a docentes del Centro Escolar San Sebastián en el uso de la herramienta Excel.
Beneficiarios	20 maestros (directos) 800 estudiantes (indirectos)
Impacto	Con la intervención de este curso se capacitó a los docentes en el uso de la herramienta Excel permitiendo que los procesos académicos y administrativos sean llevados de forma digital.
N° 7	Curso de matemática para estudiantes de III Ciclo del Centro Escolar República de Honduras.
Lugar de realización	Centro Escolar República de Honduras, San Salvador
Coordinador/ Docentes	Ing. Genaro Hernández
Objetivo	Impartir un curso de capacitación en aritmética y álgebra a estudiantes de 9° grado del Centro Escolar República de Honduras.
Beneficiarios	40 estudiantes (directos) 40 familias (indirectos)
Impacto	Al haber llevado a cabo esta capacitación se logró que los jóvenes tuvieran altas posibilidades de ingresar a instituciones públicas de prestigio para llevar a cabo sus estudios de educación.
N° 8	Formación en historia y realidad nacional de El Salvador dirigido a docentes del Departamento de Cuscatlán.
Lugar de realización	Diferentes municipios del Departamento de Cuscatlán
Coordinador/ Docentes	Lic. Julio Cesar Martínez y Lic. Adilia Valenzuela de Rivas
Objetivo	Desarrollar un programa de formación sobre historia y realidad nacional de El Salvador con maestros del departamento de Cuscatlán.
Beneficiarios	25 maestros (directos) 1.000 estudiantes (indirectos)
Impacto	Con esta intervención se formó a los maestros participantes dando un giro total al proceso de enseñanza-aprendizaje que los docentes aplicaban en los diferentes centros escolares, introduciendo a sus alumnos a la investigación y formándolos en temas relacionados con la asignatura de Ciencias Sociales.

Proyectos y actividades de Proyección Social	
N° 9 El legado monumental y arquitectónico como testimonio del patrimonio cultural tangible del municipio de Santiago Nonualco.	
Lugar de realización	Santiago Nonualco, La Paz
Coordinador/ Docentes	Lic. Sofía Albayero, Lic. Margarita Morán y Lic. Massiel Ramos
Objetivo	Hacer un inventario del legado monumental y arquitectónico para la interpretación del patrimonio cultural tangible de los habitantes del municipio de Santiago Nonualco.
Beneficiarios	Habitantes (directos) turistas locales y extranjeros (indirectos)
Impacto	Con esta intervención se logró elaborar un informe que contribuyó no solo a promover el turismo en el municipio, sino que yendo más allá se cultivó un interés propio por los patrimonios que posee el municipio por parte de sus habitantes y que Santiago Nonualco ofrece como garante de la historia que lo enriquece.
N° 10 Campaña de relaciones públicas para promover el turismo en Santiago Nonualco.	
Lugar de realización	Santiago Nonualco, La Paz
Coordinador/ Docentes	Lic. Daniel Alvarado Ochoa
Objetivo	Desarrollar una campaña de relaciones públicas que promueva los atractivos turísticos que posee el municipio de Santiago Nonualco.
Beneficiarios	Habitantes (directos) turistas locales y extranjeros (indirectos)
Impacto	Con esta campaña de relaciones públicas se incentivó el turismo en este municipio que está lleno de lugares que ofrecen muchas distracciones sanas, fomentado así el comercio y presentándolo como un destino lindo para visitar.
N° 11 Acompáñanos a navegar en el maravilloso mundo de la lectura, dirigido a escuelas del municipio de Santiago Nonualco.	
Lugar de realización	Santiago Nonualco, La Paz
Coordinador/ Docentes	Lic. José Ángel García
Objetivo	Desarrollar en los estudiantes de los diferentes centros escolares del municipio de Santiago Nonualco el buen hábito de la lectura.
Beneficiarios	250 estudiantes (directos) 200 familiares (indirectos)
Impacto	Al haber llevado a cabo esta actividad se logró rescatar en estos jóvenes el hábito de la lectura que tan descuidado está en nuestro tiempos, fomentando en ellos que la lectura les enriquecerá su conocimiento.

Proyectos y actividades de Proyección Social	
N° 12 Nociones básicas sobre derechos humanos dirigidos a estudiantes del Instituto Nacional Albert Camus.	
Lugar de realización	Instituto Nacional Albert Camus, San Salvador
Coordinador/ Docentes	Lic. Sandra Majano
Objetivo	Sensibilizar a los estudiantes sobre el conocimiento y defensa de los derechos humanos.
Beneficiarios	100 alumnos (directos) 200 (indirectos)
Impacto	Con la realización de esta charla se concientizó a los alumnos del centro de estudio en temas relacionados con los derechos humanos, profundizando en la defensa de sus derechos, pero haciendo conciencia acerca de las obligaciones que poseen ante el Estado y la sociedad.
N° 13 Charla sobre prevención de la violencia dirigida a estudiantes del Liceo Cristiano Rvo. Juan Bueno, Barrio Modelo.	
Lugar de realización	Liceo Cristiano Rvo. Juan Bueno, Barrio Modelo, San Salvador
Coordinador/ Docentes	Lic. Jaime Cañas Domínguez
Objetivo	Fomentar los conocimientos en materia de prevención del delito e identificar las instituciones de derechos humanos, al mismo tiempo que los estudiantes identifiquen sus derechos y fomenten su defensa.
Beneficiarios	100 estudiantes (directos) 200 familiares (indirectos)
Impacto	Con esta intervención se logró prevenir a los jóvenes en tema de violencia, presentado las graves consecuencias que esta puede tener en sus vidas, al igual que se los formó en conocimientos de derechos y de cómo estos pueden ser defendidos ante las autoridades.

A continuación, se presenta un proyecto finalizado durante 2015, que implica acciones de responsabilidad social universitaria, en donde docentes y estudiantes participan con mucho compromiso.

Descripción general del proyecto “Formación en historia para profesores del 1º, 2º y 3º ciclo básico en Cojutepeque, Cuscatlán, El Salvador”

El proyecto consistió en la acción formativa de cuarenta profesores⁴ del área de Ciencias Sociales de los niveles básicos en 1º, 2º y 3º ciclo básico (del primero al noveno grado) en las áreas de historia y análisis de la realidad nacional, como un refuerzo a sus capacidades para el desarrollo de los procesos educativos en sus cantones y caseríos de la región del departamento de Cuscatlán.

Esta formación consiste en un curso básico sobre la historia de El Salvador y conferencias dictadas por personajes que cuentan con un reconocimiento en la academia, la política, la economía y la cultura del país.

Se ejecutó considerando a través de actividades: la sesión presencial, un programa virtual, la lectura y análisis reflexivo sobre documentos relativos a la temática y la ejecución de tareas de carácter práctico por los profesores de la región, las cuales forman parte del proceso evaluativo que se sigue en la formación.

Los responsables del programa formativo son docentes y estudiantes colaboradores de la escuela de Antropología de la UTEC, quienes dedican una parte de su tiempo laboral para la planificación, organización, ejecución y evaluación del proyecto.

El proyecto cuenta con fondos y recursos disponibles desde la universidad, los que son anticipados a través de la planificación del proyecto.

La acción se ejecuta en tres entornos educativos:

⁴ En este documento y para distinguir a los actores que ejercen una labor magisterial en ámbitos distintos, vamos a llamar “profesores” a los participantes y usuarios de los beneficios del proyecto, y “docentes” a los coordinadores y administradores del proyecto desde la universidad.

- Sesiones en aula en la región de Cuscatlán, en concreto en la ciudad de Cojutepeque, cabecera departamental.
- Sesiones en aula en el campus central de la Universidad Tecnológica de El Salvador en San Salvador, capital de la república de El Salvador.
- Acciones formativas a través de tareas en el contexto educativo laboral del profesor. Este se encuentra en un entorno rural, en pequeñas escuelas a donde asisten niños y jóvenes pertenecientes a los pueblos, cantones y caseríos del Departamento de Cuscatlán.

Descripción general de las acciones de Responsabilidad Social Universitaria desde UTEC en el marco del proyecto

El proyecto cuenta con tres líneas de acción que se consideran importantes a efecto de proveer a los profesores de conocimientos y habilidades que tengan utilidad práctica en el proceso educativo de los estudiantes de los cantones y caseríos de Cuscatlán:

a. Formación en historia de El Salvador.

La formación en historia nacional es un asunto central. Por décadas y tal vez por siglos, la historia nacional ha sido escrita y enseñada desde la posición del poder, generada con fines ideológicos o de dominación e interpretada desde una postura oficial que sesga, omite o distorsiona los hechos históricos para favorecer una visión y construcción ideológica, axiológica y política de la sociedad.

La perspectiva académica provee de una historia más acorde con la realidad objetiva, sin pretensiones o con pocas pretensiones ideológicas, con una valoración de los hechos desde la historicidad y los propios contextos en que se han generado los hitos históricos (SEC El Salvador, 2011).

Los grandes temas históricos abordados con los profesores han sido:

- Origen de la población salvadoreña desde los primeros pobladores de la región mesoamericana, así como los procesos migratorios que dan presencia a los grupos culturales ubicados en el contexto natural, con descripción de un marco de ideas, filosofía, religiosidad, producción y política.
- Conquista y colonia analizada desde la posición de la historiografía considerando visiones y perspectivas basadas en fuentes documentales primarias diversas, generalmente confrontadas con otras fuentes del mismo nivel y considerando el análisis sociológico y antropológico necesario (Lardé y Larin, 2000).

Como ejemplo se puede citar que las relaciones sociales coloniales se basan en la visión establecida en los documentos intercambiados entre los ejecutores políticos de la corona en la región y en su contrapunto con las posturas de algunos sacerdotes del estilo las Casiano, denunciadores del trato y maltrato de los españoles hacia los pueblos originarios.

Independencia y República, que para nuestro país tiene versiones muy encontradas tanto en la construcción de la heroicidad como en los hechos puntuales, algunos de los cuáles forman la parte legendaria de la historia pero que han sido elaborados a partir del interés de crear una identidad nacional inventada para favorecer la construcción de una visión que invisibiliza a grupos étnicos como los pueblos originarios y afrodescendientes (Gudmundson, 2010).

Esta visión omite la necesidad del poder de crear una sociedad mestiza, sin divisiones, lo que genera posteriormente como efecto fundamental la invisibilización de esos grupos –pueblos originarios– que en su principio fueron mayoritarios y que

ahora son marginales en las estadísticas oficiales o que tuvieron una participación económica productiva importante y posteriormente pasaron a conformar el crisol social del país –los afrodescendientes–.

El militarismo, sus causas y consecuencias que tienen un efecto profundo en la historia nacional, su participación como aliados del poder económico, el rol y función en el conflicto bélico de la década de los ochenta y noventa, y su función actual (González, s/f).

- b. El análisis de los grandes problemas nacionales de la actualidad que cuenta con aspectos similares a otras regiones latinoamericanas y la particularidad de la violencia, delincuencia y pandillas juveniles como parte del crimen organizado.

A este propósito se procura siempre contar con personajes importantes generadores de opinión en la sociedad salvadoreña para que invitados por la academia den su aporte en la formación del docente, en general se busca contar con posturas distintas y a veces antagónicas que presenten sus análisis a partir de lo que el docente participante puede entonces reflexionar y cruzar ideas y datos para poder elaborar su propia versión interpretativa.

- c. La capacidad de producir información a través de la sistematización de la experiencia educativa en su propio contexto escolar, logrado esto por medio de la formación en la redacción, gramática y elaboración de ensayos educativos que promueven que el docente sea capaz de abstraer su realidad y elaborar una organización de temas problemáticos que cotidianamente sufre el grupo educativo, es decir, el docente, sus alumnos y los padres o responsables del alumno.

En concreto esto llevó al grupo de profesores a reflexionar sobre sus realidades y presentar quince ensayos que fueron revisados en su forma por el equipo de docentes desde la universidad para ofrecer una versión formal más adecuada para su reproducción. Los quince ensayos son el eje central de un libro titulado *Problemas educativos en las escuelitas de Cojutepeque contados por los profesores y profesoras*, cuya edición se ha constituido en un orgullo e incremento de la autoestima del profesor.

- d. La habilidad de construir material didáctico adecuado para las características de los estudiantes de las comunidades, eso ha llevado a producir técnicas y orientaciones metodológicas que ya son utilizadas en el aula.

Unos de los más destacadas son los juegos didácticos en cartulina semejantes a los “notenojes” o “laberintos” que se juegan con dados que determinan los pasos a seguir en un cuadro de madera o cartón que tiene preguntas y penitencias ante las respuestas erradas del estudiante.

- e. La capacidad de construir información a partir de la sistematización de la realidad local, en un proceso que está por ahora mismo, llevando a la producción de monografías locales de los pueblos, cantones y caseríos donde el docente labora.

Este hecho se traduce en palabras de los mismos profesores en “conocemos mejor el lugar donde trabajamos”, “entendemos mejor a los cipotes⁵”, y “estamos aportando no solo educación a la comunidad sino también cultura e historia”⁶.

5 Cipote: del nahuát Zipit, que se traduce como niño, joven chico.

6 En reuniones recientes donde los profesores han presentado sus trabajos como “los logros del año”, se han recogido estas expresiones.

Ubicación del proyecto

El proyecto se dirige a profesores de Ciencias Sociales, organizados en una red magisterial, que laboran en 5 municipios del Departamento de Cuscatlán primordialmente en áreas rurales.

El departamento de Cuscatlán es uno de los 14 del país y su cabecera es el municipio de Cojutepeque. Los otros municipios del departamento son:

1. Candelaria
2. El Carmen
3. Suchitoto
4. San José Guayabal
5. San Pedro Perulapán
6. Oratorio de Concepción
7. Tenancingo
8. Monte San Juan
9. El Rosario
10. Candelaria
11. San Cristóbal
12. San Ramón
13. San Rafael Cedros
14. Santa Cruz Michapa
15. San Bartolomé Perulapía

Características de la población

Los profesores reúnen las siguientes características: hombres y mujeres, entre los 30 y los 60, con una experiencia mayor de 15 años en la docencia, que atienden grados de los 1º, 2º y 3º ciclos, es decir, desde el primero hasta el noveno grado. Los alumnos tienen entre 7 y 16 años.

Los profesores atienden en la escuela desde uno, dos o tres grados integrados en una sola aula, eso debido a las debilidades en la consecución y contratación de profesores en el sector rural.

Objetivos del proyecto desde UTEC

- Beneficiarios directos:
40 maestros/as de ciencias sociales del Departamento de Cuscatlán, coordinadas por la Dirección Departamental del Ministerio de Educación y 3 Asesoras pedagógicas del Ministerio de educación.
- Beneficiarios indirectos:
3.000 estudiantes de educación básica de atendidos por los 40 maestros de ciencias sociales del Departamento de Cuscatlán.

Cada uno de los participantes es un líder comunitario y un multiplicador por excelencia en sus escuelas ubicadas en un área con profundas carencias. Es de hacer notar que la mayoría de los docentes que integran la Red de Ciencias Sociales atienden dos turnos en la misma o en diferentes centros escolares, por lo cual la innovación impulsada por Proyección Social de la UTEC llega a una población rural y urbana de una zona geográfica muy necesitada de nuestro país.

Objetivo general

- Generar competencias a través de desarrollar un programa de formación sobre Realidad Nacional e Historia de El Salvador con maestros y maestras de Cuscatlán.

Objetivos específicos

- Realizar un proceso formativo en la actualización de fuentes de información primaria y secundaria sobre Realidad Nacional e Historia de El Salvador.
- Generar espacios para el fomento del uso de tecnología a la educación, por medio de la modalidad de entrega semipresencial, la publicación digital e impresa de los productos del proceso de trabajo: ensayos, monografías sobre cada lugar de trabajo, elaborados por los docentes⁷.

Generación de vínculos de confianza

Las sesiones iniciales dieron como resultado no solo nuevos conocimientos sino también que acercaron a un diagnóstico de la población de profesores usuaria del proyecto. Probablemente lo más impactante fue un hecho: los profesores en un 95% no poseían una dirección de correo electrónico. Eso fue una sorpresa que llevó a establecer las razones por las que no se tenía esa condición.

La condición por sí misma no era lo más grave sino las inferencias a partir de ella: no hay dirección de correo electrónico, entonces tampoco se usa la red mundial de información, entonces, los procesos de actualización de conocimientos son muy débiles, entonces si los estudiantes acceden a los ciber-cafés, el significado es que el estudiante podría estar más actualizado y con mayor acceso a la información que el profesor.

A lo anterior habría que sumar un anuncio de la Presidencia de la República: “Todos los niños escolares tendrán una computadora”⁸. El programa de computadoras “Lempita” llamado “Un niño, una

7 Perfil de proyecto, 2014.

8 Presidente de la República, LPG, 13 noviembre de 2013.

niña, una computadora”⁹ es una ambición legítima y loable. Sin embargo, no parecen existir los recursos suficientes en un país que destina cada vez menos fondos en el presupuesto del año siguiente que en el del anterior.

Por otra parte, probablemente el paso inicial sea mucho mejor si la dotación de computadoras se hace a los docentes en principio y luego a los estudiantes. Hasta noviembre del año 2015, ningún estudiante había recibido su “Lempita” ofrecida en el año 2013 en las escuelas atendidas por los profesores usuarios del proyecto.

Un segundo aspecto conocido fue que los profesores tenían actualizaciones docentes basadas en documentación oficial y de uso más popular y no necesariamente profunda sobre la historia y la realidad nacional, tanto que sus concepciones sobre la historia, la identidad, los pueblos originarios y demás era distorsionado¹⁰.

Establecimiento de las condiciones de acción y participación de la organización

Las primeras reuniones con los docentes llevaron a la organización del objetivo, contenido, modalidades, materiales, recursos y demás.

Se estableció un pacto informal que establecía las normas del proceso, relativos a la responsabilidad, compromiso de aplicación de los aprendizajes en sus aulas y otros en el estilo. Por otra parte, el equipo docente y estudiantil de la universidad estableció su compromiso de esforzarse por lograr los resultados previstos en el proyecto. Con ese compromiso mutuo se dio pasos iniciales al proyecto.

9 Ver <www.presidencia.gob.sv> acceso 30 de noviembre de 2015.

10 Uno de los participantes del proyecto físicamente afrodescendiente manifestaba en un taller presencial que “en El Salvador no existían negros”. Una paradoja.

Método de trabajo

En el curso han participado un promedio de 40 maestros y maestras de ciencias sociales del Departamento de Cuscatlán. La metodología de trabajo es semipresencial, con talleres presenciales y trabajos virtuales, por lo tanto, se ha utilizado una metodología dinámica y con mucha participación de los asistentes al curso.

Se ha establecido un espacio de aprendizaje para realizar conjuntamente un proceso formativo en la actualización de fuentes de información primaria y secundaria sobre Realidad Nacional de El Salvador (Vargas, 2013).

Se han llevado a cabo jornadas de trabajo en las cuales se ha invitado a especialistas reconocidos para facilitar los temas. Se les asigna tareas en el aula virtual y ex aula como la elaboración de los ensayos y monografías.

Los estudiantes de UTEC participan apoyando en el uso de la tecnología en los talleres presenciales, para trabajar tanto en diseñar el aula virtual como apoyando a los maestros en el uso y avances en las tareas que están desarrollando en los talleres¹¹.

Resultados

Resultado 1

La contribución a la generación de la identidad de los docentes

A esta altura, después de dos años de haber iniciado el proyecto, encontramos a un grupo de docentes que han modificado sus ideas en cuanto los procesos sociales históricos de El Salvador, y puede expresarse en las actitudes una identificación con sus orígenes y el inestimable valor del reconocimiento de sus héroes comunes a partir de entender una historia igualmente común.

11 Informe de proyecto, 2015.

Esto tiene efectos en la ejecución del proceso educativo en la escuela cantonal, en donde se revisa críticamente el texto oficial sobre la temática con los estudiantes.

Los docentes mismos manifiestan cómo los cambios en ellos producen cambios en la manera y contenido de la educación.

Los alcances de este logro abarcan ciertamente a los profesores, pero también a sus coordinadores y orientadores educativos desde la administración regional del Ministerio de educación.

Resultado 2

La organización de la red de profesores de Ciencias Sociales del Departamento de Cuscatlán

Cada mes se tiene una reunión que dura entre seis y ocho horas, que contribuye a establecer relaciones sociales más profundas entre los participantes, situación que ha sido aprovechada por la coordinación del MINED para establecer una Red de profesores de Ciencias Sociales del Departamento de Cuscatlán, que posibilita el amalgamamiento organizativo para favorecer procesos formativos y la búsqueda de mejora de la calidad educativa en diversos ámbitos, tales como la infraestructura, el equipamiento, los soportes institucionales y demás.

La red de profesores cuenta con liderazgos a su interior, así como visiones diferentes entre sus miembros acerca de cómo debería ser, pero hay un lugar común: el aprendizaje para el crecimiento colectivo.

Resultado 3

Introducción al acercamiento a las tecnologías de información y tecnologías aplicadas al conocimiento

El primer encuentro nos dictó la importancia y necesidad de generar competencias en la formación para el manejo de dispositivos

tecnológicos y facilitar el acceso para el uso óptimo de la red mundial de información. Ello llevó a pedir, como una de las condiciones la existencia, un correo electrónico para cada usuario, y su participación activa en un programa virtual, en un principio utilizando laboratorios de informática de la universidad.

En las últimas reuniones, algunos de los profesores han llevado sus propias computadoras y otros han narrado en público su experiencia de solicitar créditos para contar con sus computadoras en sus casas de habitación, y cómo ello facilita la creación de materiales didácticos para la educación.

Uno de los casos más adelantados pide a sus estudiantes, nativos digitales, que sus tareas las envíe digitalizadas a un portal de libre acceso dedicado a la educación para, desde allí, poder evaluarlas.

Este resultado no formaba parte originalmente del proyecto y puede considerarse un logro no esperado.

Resultado 4

Análisis de la realidad local educativa a través de ensayos que relevan la problemática

Los docentes han orientado a la identificación de los problemas educativos cotidianos, de tal manera que esos problemas se conviertan en puntos de profundización a través de lo cotidiano, para luego transformarlo en un ensayo que describa y explique el dicho problema.

Contamos con quince ensayos que tienen una extensión entre cinco y diez cuartillas a doble espacio en letra doce, times new roman o arial, siguiendo la estructura académica del ensayo.

Los quince ensayos son el eje central de un libro titulado Problemas educativos en las escuelitas de Cojutepeque contados por los profesores y profesoras, un logro extensivo a esto es la autoestima incrementada en el ejercicio del profesor.

Las temáticas de los ensayos abarcan temas como la familiaridad, el alcoholismo y la drogadicción en general, la pobreza, la

injusticia, el ejercicio del magisterio y sus debilidades, el acceso a la conectividad, la delincuencia, la inseguridad, los buenos alumnos, la pasión por la educación y otros no menos importantes.

Resultado 5

Habilidades para la construcción de material didáctico

Los profesores se han formado en el descubrimiento y creación de nuevas técnicas didácticas que favorecen el aprendizaje a partir de los recursos locales, se han generado nuevos materiales que lúdicamente procuran un aprendizaje sobre contenidos que son presentados de forma más interesante para el estudiante.

Resultado 6

Generación de habilidades investigativas a través de la formación y aplicación de un método para elaborar monografías

Se ha formado a los profesores en la metodología de la investigación con énfasis en la elaboración de monografías locales, de las que ya se cuenta con tres de ellas que tienen una versión de integralidad, y que van siendo construidas por equipos de trabajo de los profesores y no individuales.

Como mencionan los profesores, “este es un aporte a la cultura local”, en efecto, lo es.

Reflexión final

Cada año se realizan jornadas de presentación en dichos proyectos en donde se invitan a los grupos de interés o beneficiados para que conozcan los resultados del proyecto.



Imagen 1

Grupo de profesores de Cojutepeque, beneficiarios directos del proyecto

En la Universidad Tecnológica de El Salvador, en las acciones alrededor de responsabilidad social universitaria, todo el personal académico, docentes y estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Gonzalez, L. (s/f), “El Salvador de 1970 a 1990”, *ECA*, 43-61.
- Gudmundson, L. (2010), “Africanos y afrodescendientes en Centroamérica”, *Nuevo Mundo, Mundos nuevos*, s/n.
- Lardé y Larin, J. (2000), *El Salvador, descubrimiento, conquista y colonia*, San Salvador, DPI.
- SEC El Salvador (2011), *Historia Mínima*, San Salvador, Editorial Universitaria, El Salvador.
- Vargas, J. (2013), *Realidad Nacional*, San Salvador, Multilibros.

Rendición de cuentas en universidades mexicanas como estrategia para fortalecer la Responsabilidad Social Universitaria

María del Carmen De la Luz Lanzagorta*

Hablar de rendición de cuentas en las organizaciones, necesariamente remite a un tema de ética y de responsabilidad social, pues se refiere a la información que deben rendir las personas responsables de algo que pertenece a un grupo mayor; es decir, un grupo de personas confiere la responsabilidad de algún bien o valor a unos representantes, quienes están obligados a informar el manejo de lo que se les ha confiado. La rendición de cuentas se expresa en la necesidad de legitimar la discrecionalidad de quienes ejercen el poder a nombre de un grupo de personas (Arisi, 2007). En este sentido, la confianza juega un papel preponderante, pues lo anteriormente expuesto implica que el grupo de personas de quien se habla confía a unos representantes algo que tiene un valor y que delegan en ellos, incluso, una toma de decisiones que favorezca el logro de los objetivos compartidos.

* Docente de Posgrados e investigadora en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y profesora hora clase en la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla.

Sin embargo, se observa que, en muchas sociedades, la confianza en los grupos de representación ha disminuido notablemente. Esto se debe a que, por ejemplo, respecto de las instituciones gubernamentales se ha generado una imagen de poco interés en los aspectos públicos; las políticas públicas no garantizan una forma de vida digna para los ciudadanos; las aportaciones económicas de los ciudadanos no se ven reflejadas en los temas de mayor interés; las decisiones sobre el uso de los recursos públicos no corresponden con las expectativas de la mayoría de las personas, entre otros problemas que han generado dicha desconfianza.

América Latina es la región más desconfiada del mundo. En el indicador de confianza interpersonal, sólo un 17% de los latinoamericanos dice que se puede confiar en un tercero. Esta cifra se ha mantenido estable en los últimos veinte años, a pesar de las crisis económicas, los avances en educación o el nacimiento de la nueva clase media. La desconfianza en el otro es el piso que define a las sociedades latinoamericanas (Latinobarómetro, 2015).

Sin embargo, en la encuesta nacional de cultura constitucional (CEMEFI, 2011), pregunta el nivel de confianza que tienen las personas en las instituciones y se encontró lo siguiente:

Cuadro 1
Nivel de confianza

Las universidades públicas	7,1
Los maestros	7,0
El ejército	6,8
Los medios de comunicación	6,7
La iglesia	6,7
La Comisión Nacional de los Derechos Humanos	6,7

El Presidente de la República	6,4
El Instituto Federal Electoral	6,3
El gobernador de su estado (el jefe de gobierno)	6,3
El Instituto Electoral de su Estado	6,3
La Suprema Corte de Justicia de la Nación	6,0
Los jueces y magistrados	5,9
Los tribunales de justicia	5,9
Las organizaciones no gubernamentales	5,9
Los sindicatos	5,8
Los presidentes municipales (delegados)	5,7
El ministerio Público	5,7
Los diputados federales	5,6
Los partidos políticos	5,5
Los servidores públicos	5,4
La policía	5,4

Fuente: <<http://www.juridicas.unam.mx/invest/areas/opinion/encuestaconstitucion/pdf/encuestaconstitucion7.pdf>>.

Se puede observar que las universidades públicas gozan de alto nivel de confianza respecto de las otras instituciones. La transparencia y rendición de cuentas constituye un área de estudio relativamente nueva. Pero su estudio en las universidades es de suma importancia, pues se considera que su ejercicio continuo y sistemático es no sólo un requisito para la administración, sino un mecanismo para el avance en cuestiones como la tolerancia y la pluralidad, por lo que se avanza en la construcción de la democracia de las sociedades (Carrillo, 2014).

Los puntajes mostrados en el cuadro anterior muestran que al menos hasta 2011, las universidades públicas contaban con gran legitimidad y aprobación por parte de la ciudadanía. De aquí se desprende la hipótesis de que posiblemente este nivel de confianza de la ciudadanía en las universidades públicas haga que no exista una rendición de cuentas eficaz.

En el año 2009, la empresa consultora <aregional.com> llevó a cabo un estudio en el que encontró que las universidades públicas tienen un bajo nivel de transparencia y acceso a la información. El promedio de calificación es de 68,5 en un rango de 0 a 100. Se hizo una evaluación de 38 universidades basada en el análisis de sus páginas electrónicas y se verificó la disponibilidad de la información financiera, académico-administrativa, institucional y jurídica, pero también se consideró la utilidad y calidad de la información disponible. Sin embargo, pese al promedio general, se encontraron 10 universidades públicas con altos puntajes, por arriba de 87, entre las que se encuentran la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad de Guadalajara. En contraste, 13 universidades obtuvieron puntajes menores a 50 puntos, entre las que están las Universidades Autónomas de Guerrero, Coahuila y Chiapas (Alcántara, 2009).

Generalmente estos estudios dan información a las instituciones sobre su actuar en algunos aspectos particulares y, al establecer comparaciones con otras instituciones similares, encuentran como un desafío elevar estos niveles. Ciertamente, las universidades se han dado a la tarea de mejorar sus índices de transparencia y rendición de cuentas para generar una mayor confianza entre la comunidad.

La rendición de cuentas puede responder a tres interrogantes (Hernández, 2009):

- Qué tipo de organizaciones están obligadas a rendir cuentas: todas aquellas que manejan temas, recursos, oportunidades, etc., de interés de un grupo de personas. No solamente se refiere a rendir cuentas a las personas que aportan recursos en dinero, especie o talento a las organizaciones, sino a todas aquellas que tienen interés.
- Sobre qué se debe rendir cuentas: sobre el cumplimiento de la misión de la organización y sobre todos aquellos aspectos que comuniquen a los grupos de interés el manejo de la organización.

- A quién se debe rendir cuentas: a todos los grupos de interés de la organización; a cada grupo, lo que le corresponda.

La rendición de cuentas, aun cuando se lleve a cabo en principio para los públicos internos a la organización, representa una oportunidad para hacer un ejercicio de autoevaluación institucional, principalmente para llevar a cabo juicios sobre la ética que se vive en ella.

En este sentido, el tema de rendición de cuentas, además de formar parte de las agendas organizacionales en la actualidad, resulta un desafío, pues el manejo de recursos pertenecientes a un grupo de personas se convierte en un tema delicado, ya que, de antemano, las personas no necesariamente confían en sus representantes.

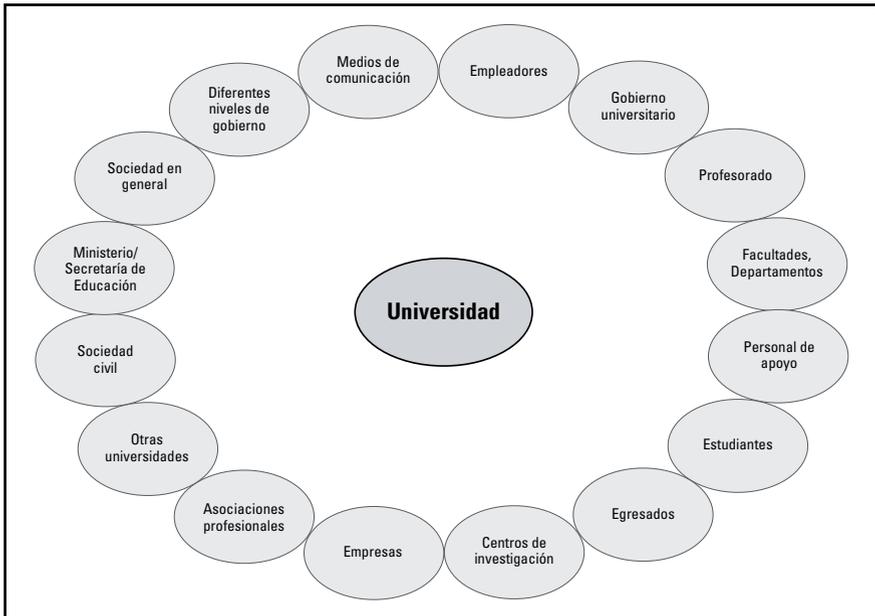
Las universidades no se encuentran ajenas a esta realidad, pues en ellas se vive desconfianza hacia los demás. Sin embargo, vale la pena analizar a quiénes y por qué deben rendir cuentas.

Todas las organizaciones tienen grupos de interés definidos, también llamados *stakeholders*. En el caso de las universidades públicas, “reciben recursos que pertenecen a la sociedad, por lo que tienen la obligación de rendir cuentas sobre su correcta aplicación y cumplir así su compromiso con la sociedad” (Sánchez, 2014). Sin embargo, las universidades privadas también rinden cuentas a sus diferentes grupos de interés.

En el gráfico 1, la universidad se encuentra en el centro con la finalidad de esquematizar a los grupos de interés que eventualmente puede tener, pero se debe considerar que es un actor más de la sociedad y, en la estructura de la sociedad, se tienen distintos tipos de relaciones con cada uno de los actores aquí mencionados.

Gráfico 1

Grupos de interés de las Universidades



Vallaey (2009) comparte una definición sobre diferentes grupos de *stakeholders*:

Cuadro 2

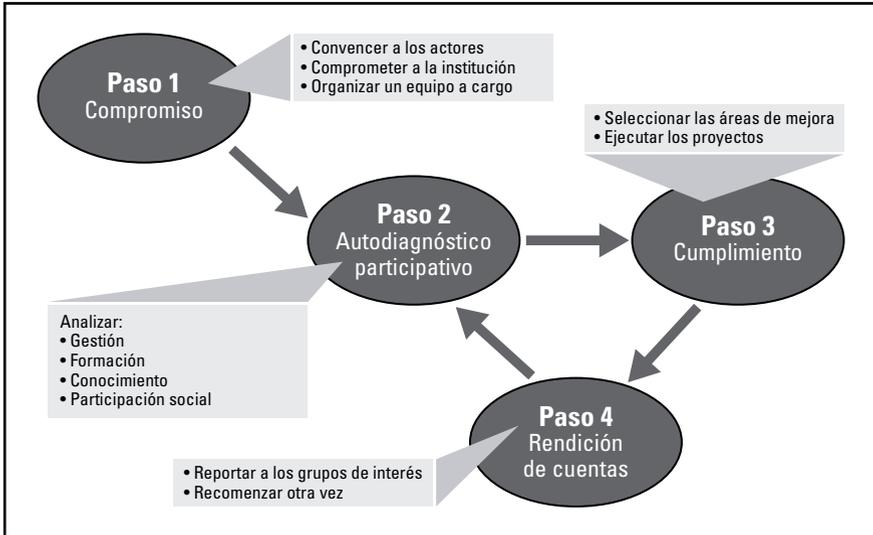
Grupos de *stakeholders*

Personal no docente	Personas que trabajan bajo contrato laboral en las áreas funcionales de la universidad (administración y servicios)
Personal docente-investigador	Personas que trabajan bajo contrato laboral en las áreas académicas de formación y/o investigación
Autoridades	Personas con máxima responsabilidad de gestión, encargadas de definir políticas y promover los recursos necesarios para la administración de la institución
Estudiantes	Personas que se benefician de la función docente en la universidad. Pueden tener diferentes responsabilidades dentro de la gestión universitaria.

Proveedores	Personas y organizaciones que aportan trabajos, productos y servicios a la universidad sin pertenecer a ella.
Egresados	Personas que han obtenido un título académico de la universidad y por tanto tienen interés en la buena reputación social de la universidad.
Empleadores	Personas y organizaciones que contratan los servicios de los egresados y/o estudiantes de la universidad, y por tanto tienen interés en la calidad académica de su formación.
Competidores	Universidades o centros de enseñanzas y/o investigación con funciones que compiten o se complementan con las de la universidad.
Comunicadores locales	Grupos con los que la universidad interactúa en diversos programas y proyectos (asociaciones vecinales, comunidades rurales, poblaciones vulnerables, etcétera).
Organizaciones socias	Entidades públicas y/o privadas con las cuales la universidad interactúa en el marco de convenios o contratos (ONG, empresas, gobiernos locales, etcétera).
Estado	Poderes públicos con potestad para configurar el marco jurídico en el que las universidades desarrollan sus actividades (ministerios de educación, entidades públicas de investigación, etcétera).

Es responsabilidad de la universidad identificar los grupos de interés y sus niveles de relación. En ese sentido, cabe mencionar que la definición de los grupos de interés de cada universidad no es una tarea fácil, pues requiere de un proceso en el que se identifiquen todos los grupos con los que interactúa, así como el tipo de relación que establece con cada uno. Una vez identificado cada grupo y su relación, es importante identificar qué contenido es más relevante en cuanto a la rendición de cuentas para cada grupo de interés.

La rendición de cuentas es el último paso en un proceso de la implementación de un programa de Responsabilidad Social en la universidad (Vallaes, 2009):



François Vallaëys (2009) señala que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) no es una acción filantrópica, una moda pasajera, una función más de la organización, ni es sólo para las empresas. Por el contrario, es un nuevo sistema de gestión de la organización, es una obligación para asegurar la sostenibilidad social. Por otra parte, la RSU se puede entenderse como un estilo de vida que adopta la institución y lo vive de manera transversal a cada uno de sus procesos, ya sean estos académicos u otros.

Existen varios mecanismos con los cuales las universidades rinden cuentas a sus grupos de interés. Entre ellos, se cuenta con informes de sostenibilidad, premios, certificaciones, distintivos, entre otros.

Un reporte de sostenibilidad es un documento informativo, a través del cual las instituciones comunican su desempeño en tres aspectos fundamentales: ambiental, social y financiero. Estos reportes abarcan un período determinado y deben actualizarse. Hacer este tipo de reportes ayuda a las instituciones a encontrar aquellos aspectos que debe mejorar.

Existen universidades mexicanas que han elaborado reportes de sostenibilidad; destaca la Universidad de Monterrey, UDEM, que ha

destacado precisamente los aspectos económico, social y medioambiental de su quehacer. El reporte mismo es una acción trascendental para promover la rendición de cuentas ante los grupos de interés de la Universidad (UDEM, 2013).

Por otra parte, el distintivo de Empresa Socialmente Responsable (ESR), que otorga el Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI), incluye diez indicadores de institucionalidad y transparencia. En el nivel básico deben lograr los cinco primeros; en un nivel medio, ocho, y si la institución se encuentra en un nivel óptimo, debe lograr los diez. Estos indicadores implican que las organizaciones rindan cuentas sobre sus operaciones a sus grupos de interés (CEMEFI, 2015).

Algunas universidades mexicanas que han obtenido este distintivo:

- Fundación Universidad Autónoma de Baja California
- Universidad Iberoamericana Torreón
- Fundación Politécnico
- Universidad Vasco de Quiroga
- Universidad Iberoamericana Puebla
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- Universidad de las Américas Puebla
- Centro Universitario de Educación Contemporánea SC Querétaro
- Universidad Veracruzana
- Fundación Universidad Autónoma de Yucatán

En el caso de las universidades privadas, el tema de rendición de cuentas puede tener connotaciones distintas a las universidades públicas, en tanto las privadas suelen constituir su desarrollo financiero, sobre todo en infraestructura, con base en donantes. Es decir, la fuente de financiamiento no proviene solamente de sus beneficiarios (alumnos-colegiaturas), sino de donaciones, ya sean estas personales o institucionales. Evidentemente, en estos casos, las universidades están obligadas a rendir cuentas sobre los fondos que reciben.

Rendición de cuentas significa dar información a los públicos interesados sobre la universidad, sobre aquellos aspectos que son de su incumbencia y que se han confiado a un grupo en particular. Ello implica que la universidad:

- Formule un propósito que oriente las acciones de rendición de cuentas como parte de sus acciones estratégicas, retomando las características inherentes a la universidad, constituyendo estas como acciones tendientes a mantener una sana operación en todas las áreas.
- Reconozca sus públicos de interés, tanto internos (alumnos, profesores, colaboradores, centros de investigación, facultades, entre otros) como externos (empleadores, gobiernos, medios de comunicación, otras universidades, asociaciones, empresas, sociedad en general), pues deberá generarse información útil para cada uno de estos públicos.
- Tenga registro de sus fundamentos organizacionales, tales como la filosofía, valores, misión, modelo educativo, estructura organizacional, programas, colaboradores.
- Cuenten con información suficiente sobre las acciones que realiza día a día. Esto implica que la universidad lleve a cabo acciones sistemáticas de registro de actividades en diferentes áreas; sus actividades cotidianas relacionadas con la misión, su toma de decisiones, ejecución de programas.
- Genere evidencias sobre las acciones relevantes. Implica que la universidad desarrolle bancos de evidencias de manera sistemática, tales como reportes, memorias, manuales, colecciones gráficas, entre otras.
- Formar comités temporales o permanentes dedicados a generar los informes para los públicos de interés.

La función de rendición de cuentas es, para las universidades, una oportunidad para generar una mayor confianza en su comunidad (*stakeholders* internos y externos). Es también una oportunidad para

fidelizar a los colaboradores, pues dar a conocer información relevante implica que también se contribuyó en su generación. Es decir, los colaboradores de toda universidad son parte de las acciones más relevantes de la universidad; pueden contribuir en el mejoramiento de cada renglón en los informes, memorias, etcétera.

Cabe destacar que las acciones de rendición de cuentas contribuyen de forma importante al fortalecimiento de la Responsabilidad Social Universitaria, en tanto dan cuenta de las acciones que se realizan de manera cotidiana, reuniendo así las evidencias que permiten tener una historia de la universidad e informar a los públicos interesados, sobre el cuidado y correcta aplicación de los recursos asignados.

A pesar de que se considera que las universidades cuentan con mecanismos incipientes para la rendición de cuentas, también se ha mostrado que son estas instituciones las que generan mayor confianza en la sociedad. Esto no debe hacer pensar que es un tema de poca envergadura, pues la confianza que ha sido conferida a las universidades por la sociedad, ya sean estas privadas o públicas, debe quedar transparentado a través de las acciones que confirmen que tal confianza puede prevalecer sin duda alguna.

Finalmente, cabe señalar que las universidades deben rendir cuentas sobre sus finanzas, su impacto en la sociedad y en el medio ambiente; así como sus impactos en la investigación, la docencia, la investigación y la gestión universitarias.

Referencias Bibliográficas

- Alcántara, L. (2009), "Reprueban 13 Universidades en materia de transparencia", *El Universal*, 4 de marzo, en <<http://archivo.eluniversal.com.mx/cultura/58673.html>>.
- Arisi, D. (2007), *IADB*, Fortaleciendo la gobernabilidad a través de una efectiva rendición de cuentas, en <<http://services.iadb.org/wmsfiles/products/Publications/1966758.pdf>> acceso diciembre de 2015.

- Carrillo H. (2014), “Transparencia y Rendición de Cuentas en las Universidades Públicas de México: una análisis del índice de transparencia y acceso a la información de las Universidades Públicas en México 2007-2008”, XXV Congreso Nacional y V Internacional de Estudios Electorales: Integridad y Equidad Electoral en América Latina. Mesa: Contenidos culturales de la participación ciudadana, San José, Sociedad Mexicana de Estudios Electorales.
- CEMEFI (2015), *Centro Mexicano para la Filantropía*, <<http://www.cemefi.org/images/stories/directorios>>.
- CEMEFI (2011), “Encuesta Nacional de Cultura Constitucional: legalidad, legitimidad de las instituciones y rediseño del Estado”, U. IFE-III.
- Hernández, B.A. (2009), *En-claves del pensamiento*, Vol. 3, N° 5, México DF, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-879X2009000100003&script=sci_arttext> acceso diciembre de 2015.
- Latinbarómetro (2015), *Latinbarómetro 2015*, en <<http://www.latinobarometro.org/latNewsShow.jsp>>.
- Post, J. y Preston, L. (2002), “Managing the extended enterprise: the new stakeholder view”, *California Managements*, Vol. 45, N° 1, 6-28.
- Sánchez, A. (2014), “Las universidades deben rendir cuentas sobre el uso de recursos públicos”, *La Jornada*, 25 de octubre, en <<http://www.jornada.unam.mx/2014/10/25/sociedad/034n3soc>>.
- UDEM (2013), *Universidad de Monterrey*, <<http://www.udem.edu.mx/Esp/Investigacion-y-Desarrollo/Centro-Sostenibilidad/Documents/Reporte%20de%20Sostenibilidad%20UDEM%202013.pdf>> acceso 26 de enero de 2016.
- Vallaes, F. (2009), *Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos*, México DF, Banco Interamericano de Desarrollo/Mc Graw Hill.

La resiliencia de la Asociación de Personas Ngäbe con Discapacidad y sus familiares del Distrito Comarcal de Mironó, Comarca Ngäbe-Chiriquí, República de Panamá

Gisela Guevara Berguido*

El proyecto de autogestión sostenible y en vías de ampliación de la Asociación de Personas Indígenas Ngäbes con Discapacidad y sus familiares se desarrolla en ambientes naturales extremadamente peligrosos. Se trata de un gremio que tienen discapacidades congénitas (ciegos en su mayoría y otros con daños cerebrales leves, etc.) y otras adquiridas (pérdidas parciales de la visión, de miembros en sus cuerpos, daños cerebrales y motores por desnutrición, etcétera).

Estas familias indígenas residen en áreas aledañas a Cerro Gallina Comarca Ngäbe, en la cordillera del Distrito de Mironó, Provincia de Chiriquí, República de Panamá. La densidad de población tiene como indicador a cerca de 30 personas por kilómetro cuadrado. No existen vías de acceso hacia ese sitio, solo trochas o terrenos cortados con retroexcavadoras, solo se llega en autos de doble

* Lic. en Economía por la Universidad de Panamá. Coordinadora del Instituto de Desarrollo Empresarial Aplicado (IDEA), Universidad Latina de Panamá.

tracción, los que transitan al margen de laderas montañosas y precipicios. Las constantes lluvias erosionan el camino y no cuentan con servicios públicos. En estas áreas, mucha gente muere mientras un familiar lo lleva a cuestras hacia un centro de salud, o sencillamente mueren en sus casas. Estas personas muchas veces no han sido censadas, en tanto que es común que no reporten sus nacimientos, y las estadísticas demuestran que en cada familia nacen cinco hijos y sobreviven tres. Es la cultura de subsistencias en estas regiones.

El proyecto de *Pollos de Engorde* inició a finales de 2014 con treinta familias; mucho antes de terminada la infraestructura había casi el doble de familias registradas. Evidentemente, igual cantidad adicional de personas con discapacidad. Es común que en estos sitios las membrecías o aportaciones a una asociación se paguen con trabajo. El proyecto de avicultura registra ya tres cosechas y provee alimentación a sus asociados. Este proyecto fue auspiciado por la Embajada de Alemania en Panamá y en coordinación con nuestro Instituto de Desarrollo Empresarial Aplicado (IDEA) de la Universidad Latina de Panamá.

Este mismo grupo ya ha solicitado su constitución en cooperativa organizada al Instituto Panameño de Cooperativas (IPACOO). Además, con esta misma asociación adelantamos un proyecto con la Secretaria Nacional de Discapacidad (SENADIS) para incorporar en la Comarca un *Programa de Rehabilitación Basada en la Comunidad*. Por este medio se empodera a las personas para que puedan rehabilitar a sus familiares con discapacidades específicas, entre otras oportunidades para el fortalecimiento de las habilidades.

La sostenibilidad del proyecto depende básicamente de la administración de los recursos productivos y de la condición de salud de los miembros de la Asociación (SENADIS), se espera seguir empoderándolos con técnicas de gestión empresarial y conocimientos para desarrollar otras actividades agrícolas por IDEA. El IPACOO ha prometido entregarles capital semilla para otros emprendimientos, de fondos con los que cuentan para estos fines luego de que se conforman como cooperativas.

Estas personas a lo largo de su cultura ancestral han tenido que resistir todo tipo de peligros y desamparos por parte de los gobiernos

en materia de oportunidades y derechos como comunidades vulnerables, pero hemos encontrado por medio de la implementación de emprendimientos sociales comunitarios, la manera de colaborar en potenciar sus fortalezas. Las cuales se podrían maximizar si recibiesen más apoyo preventivo sobre las inclemencias de los siniestros y accidentes que enfrentan.

El contexto



El proyecto



Acerca de los autores

Ma Griselda Lassaga

Es educadora en sustentabilidad. Coordinadora académica de Doble Diploma para la Escuela de Posgrado en Negocios de la Universidad de Belgrano. En Amartya, asociación civil, realiza la coordinación académica de los cursos de sustentabilidad e integra la Comisión Directiva de la organización. Integra SLADE, Sociedad Latinoamericana de Estrategia, como directora internacional, y es Directora de INSELF, Instituto de Empresa y Liderazgo Femenino (México). Desde hace más de diez años participa en la formación de espacios académicos para la construcción de equidad y diversidad. Anualmente, y de manera intensiva, dicta cursos internacionales sobre Sustainable Development and Inclusive Business para TBS Business School (España y Francia); y Ética y RSE a nivel de posgrado para UEES, Guayaquil y UTPL, Loja (Ecuador). Profesora titular de *Social Economy* en el Programa de Estudios Latinoamericanos. Posee un Doctorado en Sociología, un Master en Administración de Empresas (Universidad de Belgrano) y es Psicopedagoga (Pontificia Universidad Católica Argentina).

Kelly Carreño

Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana, especialista en Ciencias Políticas con énfasis en Políticas Públicas de la Universidad de Ibagué en convenio con la Universidad de Salamanca, y estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Es investigadora del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de UNIMINUTO, Sede Principal.

Daniel Felipe Victor Martins

Doutorando em Administração de Empresas com linha de pesquisa em Estudos Organizacionais (Eos), possui mestrado acadêmico onde obteve o grau Distinção em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), possui Especialização em Administração de Empresas com Ênfase em Marketing (UFRPE) e Bacharelado em Administração de Empresas pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). É servidor público, atuando como professor e pesquisador com regime de dedicação exclusiva na Universidade Federal Rural de Pernambuco, lotado no Colégio Agrícola Dom Agotinho IKas (UFRPE/CODAI).

Izabelle Quezado

Doutoranda em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Mestre em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) com período sanduíche na Concordia University, Canadá, através do Emerging Leaders in the Americas Program (ELAP), Graduada em Comunicação Social, Publicidade e Propaganda pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Desenvolve pesquisas acadêmicas na área de Administração, com ênfase em Comportamento do Consumidor, Varejo e Propaganda.

Ellen Campos Sousa

Doutoranda em Administração pela Universidade de Fortaleza. Mestre em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (2012) e graduada em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Ceará (2002). Atualmente é professora Titular do curso de Administração, Coordenadora de Pesquisa e Monitoria do Curso de Administração, membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e membro do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS).

Randal Martins Pompeu

Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade de Fortaleza (1984), mestrado em Informática Aplicada pela Universidade de Fortaleza (2001) e doutorado em Gestão pela Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Portugal (2012). Atualmente é Vice-Reitor de Extensão e Comunidade Universitária e professor adjunto do Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas, PPGA/UNIFOR (Mestrado e Doutorado).

Monica Mota Tassigny

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1994), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2002) e doutorado na Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (Paris). Professora titular do Programa de Pós Graduação em Administração UNIFOR (PPGD) e Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UNIFOR). Consultora do Instituto de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento do Ceará (INESP) e da Universidade do Parlamento Cearense (UNIPACE) da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Foi consultora MEC/UNESCO para o Ensino Médio Integrado. Pesquisas nas áreas de estudos socioambientais e estratégia.

Julio Martínez

Licenciado en Trabajo Social, posgraduado en Antropología Social, Maestro en Administración de la Educación Superior y Maestro en Docencia e Investigación Educativa. Desde el año 2010 es el director de la Escuela de Antropología de la UTEC. Ha sido docente universitario durante 26 años, durante los cuales ha desarrollado investigaciones diversas en campos del desarrollo social y económico, ha participado como conferencista y recibido méritos y reconocimientos en los campos de liderazgo y gestión social. También ha laborado en organismos y programas de desarrollo y cooperación internacional atendiendo procesos en sectores campesinos y urbano marginales, y ha colaborado con universidades centroamericanas en la formación de técnicos para el desarrollo económico.

William Antonio Geliz Mebarack

Licenciado en Psicología y Administración de Empresas, con formación pedagógica, experiencia en docencia universitaria, posgrado en alta gerencia, en programación neurolingüística en docencia, especialidad en recursos humanos.

Desde el año 2012 es el director de proyección social de la Universidad Tecnológica de El Salvador, docente Universitario durante cuatro años, ha disertado conferencias, talleres en el programa de escuela para padres en diferentes centros educativos de Educación media en El Salvador.

Acredita experiencia gerencial a nivel administrativo, comercial y académico; así como en la consultoría empresarial.

Gisela Guevara

Coordinadora del Instituto de Desarrollo Empresarial Aplicado-IDEA, Universidad Latina de Panamá. Licenciatura en Economía, Universidad de Panamá. Maestría en Educación Comercial en Wayne State College en Nebraska. Docente en Universidad Latina de Panamá, Facultad de Negocios. Coordina, organiza y ejecuta los cursos de emprendimiento. Dirige la incubadora de empresas

IDEA. Pertenece a la Red de Emprendimiento Nacional. También en la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, Laureate Universities-UIP, Universidad Interamericana de Panamá, Facultad de Negocios y Educación.

María del Carmen de la Luz Lanzagorta

Docente de Posgrados e investigadora en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y profesora hora clase en la Benemérita Universidad Autónoma del Estado de Puebla.