

# Responsabilidad Social de las Universidades



Tomo VII

Prólogo: Avelino Porto (Presidente RLCU)

Hernán Murúa ~ Mónica Fernández

Liliana Bonvecchi ~ Euclides Martins de Lima Junior

Randal Martins Pompeu ~ Mônica Mota Tassigny

Marcus Vinicius de Oliveira Brasil

Antonio Jackson Alcantara Frota

Elnivan Moreira de Souza ~ Isabelle Quezado

Diana Alexandra Torres Alape

Janneth Arias Hernández

Diana Marcela Patiño Bautista

Emily Quevedo ~ Carlos Alberto Borrero Murillo

William Antonio Geliz Mebarack

Rodolfo Antonio Tejada Ruiz

María del Carmen De la Luz Lanzagorta

RED LATINOAMERICANA  
de Cooperación Universitaria





# **Responsabilidad Social de las Universidades**



Responsabilidad social de las universidades : VII / Mónica Inés Fernández ... [et al.] ;  
coordinación general de Estela De Villa. - 1a ed. - Buenos Aires : Fundación Red  
Latinoamericana de Cooperación Universitaria - RLCU, 2018.  
254 p. ; 22 x 15 cm.

ISBN 978-987-22811-7-5

1. Responsabilidad Social. 2. Educación Superior. 3. Compromiso Social. I.  
Fernández, Mónica Inés II. De Villa, Estela, coord.  
CDD 301



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 VII*  
[Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RLCU, marzo de 2018]

© 2018 - Fundación RLCU

ISBN 978-987-22811-7-5

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

Fundación Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria  
Zabala 1851 C1426DQG Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
Web: [www.rlcu.org.ar](http://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 permiso previo por escrito de los titulares del copyright.

Impreso en Argentina

# Responsabilidad Social de las Universidades



Tomo VII

Prólogo: Avelino Porto (Presidente RLCU)

Hernán Murúa ~ Mónica Fernández

Liliana Bonvecchi ~ Euclides Martins de Lima Junior

Randal Martins Pompeu ~ Mônica Mota Tassigny

Marcus Vinicius de Oliveira Brasil

Antonio Jackson Alcantara Frota

Elnivan Moreira de Souza ~ Izabelle Quezado

Diana Alexandra Torres Alape

Janneth Arias Hernández ~ Diana Marcela Patiño Bautista

Emily Quevedo ~ Carlos Alberto Borrero Murillo

William Antonio Geliz Mebarack

Rodolfo Antonio Tejada Ruiz

María del Carmen De la Luz Lanzagorta

RED LATINOAMERICANA  
de Cooperación Universitaria





# Índice

- 9      **Prólogo**  
Avelino Porto
- 13     **La comunicación externa como  
responsabilidad social y el caso UB**  
Hernán Murúa
- 23     **PBL (Problem Based Learning), como  
implementación de buenas prácticas en  
la enseñanza de la arquitectura**  
Mónica Inés Fernández  
Liliana Telma Bonvecchi
- 51     **Responsabilidade social na Universidade  
de Fortaleza e o desempenho social  
do escritório de prática jurídica**  
Euclides Martins de Lima Junior  
Randal Martins Pompeu  
Mônica Mota Tassigny  
Marcus Vinicius de Oliveira Brasil  
Antonio Jackson Alcantara Frota

- 77 **Responsabilidade social dos *stakeholders*, compromisso afetivo e suporte organizacional na percepção dos funcionários de instituições de ensino superior brasileiras**  
Elnivan Moreira Souza  
Izabelle Quezado  
Mônica Mota Tassigny  
Randal Martins Pompeu
- 109 **Ambiente y ciudadanía: una apuesta de formación ética y educativa**  
Diana Alexandra Torres Alape
- 141 **Los sentidos del territorio desde dos proyectos de Práctica en Responsabilidad Social del CED-UNIMINUTO**  
Janneth Arias Hernández  
Diana Marcela Patiño Bautista
- 167 **Diversidad en la infancia y juventud: Una línea de acción para la formación en Responsabilidad Social**  
Emily Johana Quevedo Pinzón
- 197 **Campus Sostenible, un compromiso de la UAO con el planeta**  
Carlos Alberto Borrero Murillo
- 209 **Buena práctica de RSU en gestión social del conocimiento y participación social: Proyecto “Inventa Diseño” Utec, elaboración de manuales de identidad corporativa**  
William Antonio Geliz Mebarack  
Rodolfo Antonio Tejada Ruiz
- 229 **Reflexiones sobre la recuperación de buenas prácticas en Responsabilidad Social Universitaria**  
María del Carmen De la Luz Lanzagorta
- 243 **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 RLCU.

Desde entonces, se construye una agenda y un plan de trabajo que se traduce en distintas iniciativas y se lanza la producción editorial de la serie en Responsabilidad Social Universitaria, con seis libros publicados hasta la fecha, en los años 2006, 2008, 2010, 2012, 2014 y 2016, los cuales constituyen el antecedente de la publicación que ahora presentamos.

Gracias al compromiso y el esfuerzo académico e institucional de las universidades de la RLCU, ha sido posible continuar con este proyecto editorial y compartirles las buenas prácticas de las universidades en la temática de la Responsabilidad Social Universitaria.

Por lo tanto, nos complace presentarles este séptimo título de la serie, donde socializamos aportes de un destacado grupo de

investigadores y profesionales, quienes brindan sus enriquecedoras perspectivas sobre el tema.

Así, Hernán Murúa en su ponencia "La comunicación externa como responsabilidad social y el caso UB", explica cómo la Universidad de Belgrano logró instalar en el debate mediático argentino puntos de vista surgidos de sus investigaciones sobre temas de claro interés público, como la administración del Estado, la economía, la educación y la seguridad.

También, en un trabajo en coautoría, realizado en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Belgrano, Mónica Fernández y Liliana Bonvecchi, presentan el tema "PBL (Problem Based Learning), como implementación de buenas prácticas en la enseñanza de la arquitectura," donde reflexionan acerca de cómo la institución promueve y ejercita la responsabilidad social universitaria y estimula investigaciones aplicadas tendientes al mejoramiento de la educación superior y la implementación de nuevas prácticas en la enseñanza de la arquitectura.

"Responsabilidade social na Universidade de Fortaleza e o desempenho social do escritório de prática jurídica", es el trabajo que presentan los autores Euclides Martins de Lima Junior, Randal Martins Pompeu, Mônica Mota Tassigny, Marcus Vinicius de Oliveira Brasil y Antonio Jackson Alcantara Frota. En este trabajo colectivo, los autores explican el compromiso de la Universidade de Fortaleza con las comunidades carenciadas, en la búsqueda de soluciones que contribuyan a su desarrollo económico y social. En esta dirección se inscribe el proyecto del Consultorio Jurídico, que ofrece asistencia gratuita a población sin recursos y presenta los beneficios alcanzados con su implementación.

Por su parte, en otro trabajo colectivo, desde la Universidade de Fortaleza, Elnivan Moreira de Souza, Izabelle Quezado, Mônica Mota Tassigny y Randal Martins Pompeu, en "Responsabilidade Social dos Stakeholders, Compromisso Afetivo e Suporte Organizacional na Percepção dos Funcionários de Instituições de Ensino Superior Brasileiras", los autores verifican la percepción de la Responsabilidad

Social Corporativa y el compromiso efectivo de los funcionarios en las instituciones de educación superior, a partir de la estrategia metodológica del *survey*, aplicada con 97 funcionarios de instituciones de educación superior y presentan los resultados alcanzados.

La investigadora Diana Alexandra Torres Alape, en su presentación "Ambiente y ciudadanía: una apuesta de formación ética y educativa", expone los tránsitos históricos y los registros ético-políticos en perspectiva ambiental, de un proyecto social de formación que hace parte de la asignatura Práctica en Responsabilidad Social, transversal en la malla curricular de las y los estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO Sede Principal- en Bogotá.

También, desde la Universidad Minuto de Dios, Janneth Arias Hernández y Diana Marcela Patiño Bautista, en su ponencia: "Los sentidos del territorio desde dos proyectos de Práctica en Responsabilidad Social del CED-UNIMINUTO", describen los aspectos más importantes de la experiencia del ejercicio de la práctica en responsabilidad social (PRS) desde una perspectiva socio-territorial en dos proyectos de formación social ubicados en tres localidades de la ciudad de Bogotá D.C. (Colombia), destacando las prácticas sociales, educativas y pedagógicas que se desenvuelven en el marco de la PRS con las organizaciones sociales.

Por su parte, Emily Quevedo Pinzón, en su colaboración: "Diversidad en la infancia y la juventud: una línea de acción para la formación en Responsabilidad Social", comparte una de las experiencias pedagógicas que desarrolla el Centro de Educación para el Desarrollo – CED- de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO- Sede Principal de Bogotá - Colombia, para implementar procesos formativos en responsabilidad social con las y los estudiantes de sus programas tecnológicos y profesionales.

Desde otra región de Colombia, precisamente en la ciudad de Cali, Carlos Alberto Borrero Murillo comparte el proyecto "Campus Sostenible, un compromiso de la UAO con el planeta", donde explica que, como parte del compromiso social con el medio ambiente, con

la región y con las generaciones actuales y venideras, la Universidad Autónoma de Occidente desarrolló el programa Campus Sostenible, que articula las acciones y programas generados desde la academia, la investigación, la proyección social y la operación interna de la Institución, en función del compromiso y la responsabilidad social.

Por su parte, William Antonio Geliz Mebarack y Rodolfo Antonio Tejada Ruiz, en: "Buena práctica de RSU en gestión social del conocimiento y participación social: Proyecto "Inventa Diseño" UTEC, elaboración de manuales de identidad corporativa", manifiestan que la responsabilidad social universitaria (RSU) es una consecuencia de la cultura organizacional que se está construyendo en la Universidad Tecnológica de El Salvador (Utec), buscando impactar en la dinámica institucional; en la que se incluya a los diferentes grupos de interés a escala nacional, principalmente los sectores más vulnerables de la sociedad salvadoreña.

Por último, la Dra. María del Carmen De la Luz Lanzagorta en su paper "Reflexiones sobre la recuperación de buenas prácticas en Responsabilidad Social Universitaria", explica que su trabajo sustenta la idea de que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) puede ser una estrategia que permita una transformación real de la sociedad. Considera que la universidad, junto con sus centros de investigación, constituyen, por excelencia, el ente productor del conocimiento y de saberes en la sociedad.

La Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria agradece a cada uno de los autores de esta colección colectiva, su esfuerzo, dedicación y compromiso, por mantener encendido la reflexión y el debate en torno al tema de la Responsabilidad Social Universitaria.

*Avelino Porto*  
Presidente-RLCU

# La comunicación externa como responsabilidad social y el caso UB

Hernán Murúa

*La Universidad de Belgrano logró instalar en el debate mediático argentino puntos de vista surgidos de sus investigaciones sobre temas de claro interés público, como la administración del Estado, la economía, la educación y la seguridad.*

La Responsabilidad Social Universitaria consiste en administrar los impactos que la universidad tiene en sus cuatro áreas de funcionamiento: la administración, la formación, la investigación y la participación social. Así lo indica François Vallaeys, en “La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización”.

Si la construcción de nuevos conocimientos constituye precisamente el propósito de investigación de una universidad, su comunicación externa no puede inscribirse sino en el reconocimiento de ella como una institución que tiene entre sus funciones la de contribuir al desarrollo y la mejora de su comunidad. De este modo lo sostiene María Jesús Domínguez Pachón, en “Responsabilidad Social Universitaria”.

La universidad tiene, entonces, la responsabilidad social de

promover el debate, facilitarlo, conducirlo y enriquecerlo, dando al público ciudadano los medios para informarse, reflexionar y juzgar, mediante acciones estratégicas de difusión de la información científica pertinente, completa Vallaeys, en “¿Qué es la responsabilidad social universitaria?”.

A partir de mayo de 2016, luego de un período de reflexión, la Universidad de Belgrano decidió retomar sus acciones con el propósito de llevar a la práctica parte de estos conceptos, mediante la renovación de su estrategia de comunicación. Esa nueva concepción se enfocó en impulsar el debate público sobre los problemas más acuciantes que enfrenta la Argentina: la falta de eficacia en la administración del Estado, las distorsiones de la economía nacional, las deficiencias en la educación de los alumnos, y la inseguridad ciudadana.

¿Cómo lo hizo? Una serie de centros de estudios de la Universidad de Belgrano ya venía trabajando sobre estos temas, analizándolos y proponiendo soluciones al respecto. Se trataba del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA), del Centro de Estudios de la Defensa Nacional (CEDEF), del Centro de Estudios de la Nueva Economía (CENE), del Centro de Opinión Pública (COPUB), del Centro de Estudio de la Regulación Económica de los Servicios Públicos (CERES), y del Centro de Estudios en Negocios, Finanzas, Economía y Marketing (CENFEM), liderados respectivamente por los reconocidos expertos Alieto Guadagni, Horacio Jaunarena, Víctor Beker, Orlando D’Adamo, Andrés Di Pelino y Marcelo Dabós.

En una etapa de diagnóstico, la gestión de comunicación externa y de relaciones con la prensa iniciada en mayo del año pasado, bajo mi responsabilidad, identificó el potencial mediático de esa producción de conocimientos y análisis sobre tan importantes problemáticas. Acto seguido, se propuso como eje de su plan de acción amplificar los resultados de dichas investigaciones en los medios de comunicación, con el propósito de someterlas al debate público, y contribuir así a proponer soluciones a los inconvenientes centrales que aquejan a nuestro país.

## Resultados inmediatos

Entre mayo y diciembre de 2016, la gestión de prensa a mi cargo logró, de este modo, un total de 2.707 publicaciones en medios de comunicación, con base en las investigaciones realizadas por los centros de estudios de la Universidad de Belgrano, a razón de 338 por mes.

Su distribución entre los medios masivos con mayores audiencias de nuestro país fue la siguiente, incluyendo varias notas de tapa. El diario El Cronista Comercial y su portal Cronista.com se hicieron eco de 47 publicaciones de la Universidad de Belgrano. El diario Clarín, el más leído de la Argentina, y Clarin.com hicieron lo propio con 26 notas, lo mismo que el portal Infobae, el tercer medio más relevante del país. El diario La Nación, el segundo con mayor cantidad de lectores, y su portal La Nación.com publicaron 21 artículos en los que citaron a la Universidad de Belgrano.

Además, la revista Mercado publicó 16 notas de la Universidad de Belgrano; la agencia Noticias Argentinas y los diarios BAE y El Liberal de Santiago del Estero, 11 cada uno; el diario Ámbito Financiero y la agencia Telam, 10 cada uno; los diarios Perfil, El Tribuno de Salta y El Día de La Plata, 9; el Canal 26 de TV, el diario Los Andes de Mendoza y la revista Apertura, 8; el diario El Economista, 7, y los diarios La Gaceta de Tucumán, Hoy de La Plata, La Capital de Mar del Plata y Uno de Mendoza, 6 artículos.

En tanto, el canal América TV, los diarios Popular, La Razón, La Nueva Provincia de Bahía Blanca y El Zonda de San Juan difundieron 5 publicaciones de la Universidad de Belgrano. El canal C5N de TV, los diarios Página/12, La Capital de Rosario, El Litoral de Santa Fe y La Arena de La Pampa, junto con la agencia DyN y la revista Fortuna, hicieron lo mismo con 4; la agencia EFE, los diarios Crónica, La Voz del Interior de Córdoba, El Argentino, Uno de Paraná, El Ancasti de Catamarca, Pregón de Jujuy y la revista América Economía, sumaron 3 cada uno, y los canales 13, TN, Telesur y El Doce TV de Córdoba, 2 publicaciones.

Otro aspecto notable fue la repercusión internacional que

alcanzaron algunas de las informaciones de los centros de estudios de la Universidad de Belgrano. Por ejemplo: en los medios estadounidenses *The Wall Street Journal*, CNN y Fox News, en los diarios españoles ABC, *El País* y *La Vanguardia*, y en los periódicos latinoamericanos *El Mercurio de Chile*, *Jornada de México*, *Última Hora de Paraguay*, *El Nuevo Diario de Nicaragua* o incluso *Juventud Rebelde de Cuba*.

Hasta ahí, las conclusiones cuantitativas de la gestión de prensa de la Universidad de Belgrano del año pasado. Sin embargo, más importante que esos números aún resulta el listado de problemas abordados por los informes y, en consecuencia, instalados en el debate público.

Por caso, las 1.214 publicaciones logradas con los análisis del Centro de Estudios de la Nueva Economía (CENE) pusieron en cuestión la transferencia de 8.000 millones de dólares anuales hacia el sector agropecuario que ordenó el Gobierno vía devaluación y quita de retenciones, junto con el deterioro fiscal y del índice de capacidad de pago de nuestro país. También hicieron lo propio con la falta de crecimiento de la actividad y con la aceleración de la inflación.

Otro tanto lograron acerca del déficit comercial y los giros proteccionistas de escala global. Por otro lado, pusieron sobre la mesa propuestas para contribuir a reducir la desocupación y el empleo informal, que aquejan nada menos que al 60 por ciento de la población, y la pobreza, que afecta al 30 por ciento de los argentinos.

En tanto, las 704 notas con base en informaciones del Centro de Opinión Pública (COPUB) de la Universidad de Belgrano pusieron de manifiesto la preocupación pública por la inseguridad, la falta de inversiones y de crecimiento, el alza de la inflación y el desempleo, las subas de las tarifas de servicios públicos, y la corrupción impune.

En otro orden, las 349 publicaciones sobre reportes del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA) encararon problemas tan graves como la escasa graduación universitaria en la Argentina, donde dos de cada tres estudiantes no consiguen completar sus carreras, o el crecimiento de la desigualdad educativa, manifestado por

una tasa de graduación en colegios secundarios privados que duplica a la de los estatales. También pusieron el acento en el éxodo de la escuela primaria pública de los alumnos cuyos padres pueden pagar escuelas privadas.

Para completar el resumen de los resultados conseguidos gracias a esta estrategia de comunicación, hay que mencionar que las 181 publicaciones relacionadas con el Centro de Estudio de la Regulación Económica de los Servicios Públicos (CERES) señalaron que las alzas de las tarifas eléctricas duplicaban lo publicitado en primera instancia por el Gobierno nacional, y que las de gas residencial eran muy superiores a las del servicio para las industrias. Finalmente, las 88 menciones de informes del Centro de Estudios en Negocios, Finanzas, Economía y Marketing (CENFEM) abordaron el atraso cambiario que afecta a las economías regionales.

## **La consolidación**

La ratificación de esta estrategia orientada a favorecer el debate sobre las problemáticas más difíciles de resolver que afectan a nuestro país consolidó la posición de la Universidad de Belgrano como un actor relevante para el diálogo público sobre la economía, la administración pública, la educación y la seguridad.

Así lo reflejan los resultados obtenidos por la gestión de prensa a mi cargo en lo que va del 2017 (la edición de esta nota se completó a mediados de septiembre). En ese período de ocho meses y medio, de este modo, se lograron 3.556 publicaciones, a un promedio de 418 por mes, bastante por encima del obtenido en el primer año de gestión.

Su distribución entre los medios masivos más relevantes de la Argentina también vivió una evolución positiva, con 59 publicaciones en El Cronista Comercial; 47 en Infobae; 33 en La Nación; 32 en Clarín; 24 en Noticias Argentinas; 17 en Telam; 16 en Ámbito Financiero; BAE y Mercado; 15 en La Gaceta de Tucumán; 13 en

La Capital de Rosario; 12 en Río Negro; 11 en Perfil, El Tribuno de Salta y El Liberal de Santiago del Estero, y 10 en Popular, La Prensa y la agencia DyN.

Por su parte, los informes de la Universidad de Belgrano también consiguieron sus correspondientes espacios de difusión en EFE, La Voz del Interior de Córdoba y Puntal de Río Cuarto, con 9 publicaciones; Hoy de La Plata, con 8; Radio Continental, El Día de La Plata, La Nueva de Bahía Blanca y Apertura, con 7; Los Andes de Mendoza, La Arena de La Pampa y El Argentino de Gualeguaychú, con 6, lo mismo que Canal 26, Tiempo Argentino, El Litoral de Santa Fe, Uno de Mendoza y El Ancasti de Catamarca, con 5.

La lista de medios relevantes que se hicieron eco de los análisis de la Universidad de Belgrano se completa con C5N, Radio Mitre, Crónica, La Capital de Mar del Plata y El Territorio de Misiones, con 4 publicaciones; Reuters, Página/12, El Economista, Comercio y Justicia de Córdoba, El Zonda de San Juan y La Opinión Austral de Santa Cruz, con 3; América TV, Norte de Corrientes, El Diario de la República de San Luis, Jornada de Chubut y América Economía, con 2 notas.

Como ocurriera ya en 2016, pero aún con mayor fuerza, también se advirtió un interés creciente de medios internacionales sobre las investigaciones desarrolladas por los centros de estudios de la Universidad de Belgrano. Fue el caso de los españoles El Economista, El Diario, La Vanguardia, El País, ABC, El Mundo, El Confidencial, Expansión, Herald, Alerta, El Periódico, El Día, La Voz de Asturias y La Voz de Galicia. Lo propio ocurrió con los estadounidenses Huffington Post, El Nuevo Herald y Las Américas.

En el caso de los latinoamericanos, las investigaciones de la Universidad de Belgrano alcanzaron las páginas de los chilenos El Mercurio, La Tercera y Concepción; los venezolanos El Universal, El Nacional y El Carabobeño; los paraguayos ABC Color y Última Hora; el uruguayo El País; el colombiano El Tiempo; el boliviano El Diario; el dominicano El Nacional; el panameño La Estrella, y la agencia cubana Prensa Latina.

En lo que va del 2017, los temas instalados en los medios de comunicación y, como consecuencia, en el debate público, a raíz de la gestión de prensa a mi cargo, incluyeron el empleo informal, que afecta a más del 30% de la población económicamente activa de la Argentina; la caída del salario real como consecuencia de la inflación; el desequilibrio fiscal y el sobreendeudamiento que encara el Gobierno para hacerle frente; la necesidad de inversiones que no lleguen al país, y la pobreza, entre las 1.481 publicaciones conseguidas con los reportes del Centro de Estudios de la Nueva Economía.

Lo propio ocurrió con las mediciones sobre la percepción pública acerca de la campaña electoral, la inseguridad y los conflictos sindicales, que le permitieron al Centro de Opinión Pública reunir 560 espacios de difusión en el período. Por último, los preocupantes análisis del Centro de Estudios de la Educación Argentina consiguieron 421 menciones, al revelar que uno de cada tres docentes de escuela primaria no da clases; que sólo uno de cada ocho alumnos accede a jornada extendida; que nuestros estudiantes tienen muchas menos horas de clase en comparación con sus pares de la región, que la Argentina es líder en ausentismo escolar, o que las pruebas demuestran que el sistema educativo nacional contribuye a reproducir la pobreza.

Se trata de apenas una síntesis del trabajo encarado, en el que la Universidad de Belgrano planea redoblar el esfuerzo. Como sostiene Vallaeys en su texto ya citado, la responsabilidad social de la universidad no es un libre compromiso para con la sociedad, sino un deber, con el propósito de trascender su independencia legal egocéntrica hacia una autonomía social compartida.

El objetivo, de acuerdo con dicho autor, debe ser contribuir al desarrollo de una comunidad universitaria con anclaje territorial en la sociedad, abierta a la discusión pública, consciente de su responsabilidad social, e innovadora en la formulación de soluciones sociales gracias a la investigación y la formación humana. La estrategia de la Universidad de Belgrano es un ejemplo que va en ese sentido.

## Referencias bibliográficas

- Vallaey, François (2014), “La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), México, unam-iiisue/Universia, vol. V, núm. 12, pp. 105-117, [ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439](http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439)
- Domínguez Pachón, María Jesús (2009), “Responsabilidad Social Universitaria”, en *Humanismo y Trabajo Social*, Vol. 8, 2009, pp. 37-67, Universidad de León, España, [www.redalyc.org/pdf/678/67812869001.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/678/67812869001.pdf)
- Vallaey, François (2008), “¿Qué es la responsabilidad social universitaria?”, en Pontificia Universidad Católica del Perú, [creasfile.uahurtado.cl/RSU.pdf](http://creasfile.uahurtado.cl/RSU.pdf)
- Beker, Víctor (2016), “La devaluación y la quita de retenciones beneficiaron al campo en US\$ 8.000 millones”, en *Boletín N° 148 del Centro de Estudios de la Nueva Economía (CENE)* de la Universidad de Belgrano, junio de 2016, [ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/cene/numero\\_148.pdf](http://ub.edu.ar/centros_de_estudio/cene/numero_148.pdf)
- Beker, Víctor (2016), “Inflación, deuda pública y déficit fiscal”, en *Boletín N° 152 del Centro de Estudios de la Nueva Economía (CENE)* de la Universidad de Belgrano, octubre de 2016, [ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/cene/numero\\_152.pdf](http://ub.edu.ar/centros_de_estudio/cene/numero_152.pdf)
- Beker, Víctor (2016), “El comercio exterior argentino en la era Trump”, en *Boletín N° 154 del Centro de Estudios de la Nueva Economía (CENE)* de la Universidad de Belgrano, diciembre de 2016, [ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/cene/numero\\_154.pdf](http://ub.edu.ar/centros_de_estudio/cene/numero_154.pdf)
- D’Adamo, Orlando (2016), “Impacto de los aumentos de tarifas. Aciertos y desaciertos de la gestión presidencial”, en *Boletín del Centro de Opinión Pública (COPUB)* de la Universidad de Belgrano, junio de 2016, [www.ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/copub/sondeos\\_archivos/copub\\_junio\\_2016.pdf](http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/copub/sondeos_archivos/copub_junio_2016.pdf)
- D’Adamo, Orlando (2016), “Actitudes hacia los recientes hechos de corrupción y expectativas para la economía del segundo semestre”, en *Boletín del Centro de Opinión Pública (COPUB)* de la Universidad de Belgrano, agosto de 2016, [www.ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/copub/sondeos\\_archivos/copub\\_agosto\\_2016.pdf](http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/copub/sondeos_archivos/copub_agosto_2016.pdf)
- Guadagni, Alieto (2016), “Lejos de la igualdad de oportunidades en la escuela secundaria”, en *Boletín N° 52 del Centro de Estudios de la Educación Argentina*

- (CEA) de la Universidad de Belgrano, octubre de 2016, [ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/cea/cea\\_numero\\_52.pdf](http://ub.edu.ar/centros_de_estudio/cea/cea_numero_52.pdf)
- Guadagni, Alieto (2016), “Sigue el éxodo de la escuela primaria estatal”, en *Boletín N° 53 del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA)* de la Universidad de Belgrano, noviembre de 2016, [ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/cea/cea\\_numero\\_53.pdf](http://ub.edu.ar/centros_de_estudio/cea/cea_numero_53.pdf)
- Di Pelino, Andrés (2016), “Gas natural: nuevo cuadro tarifario y comparación regional”, en *Boletín N° 4 del Centro de Estudio de la Regulación Económica de los Servicios Públicos (CERES)* de la Universidad de Belgrano, octubre de 2016, [ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/ceres/ceres\\_octubre\\_2016.pdf](http://ub.edu.ar/centros_de_estudio/ceres/ceres_octubre_2016.pdf)
- Di Pelino, Andrés (2016), “Las revisiones tarifarias de Edenor y Edesur”, en *Boletín N° 5 del Centro de Estudio de la Regulación Económica de los Servicios Públicos (CERES)* de la Universidad de Belgrano, noviembre de 2016, [ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/ceres/ceres\\_noviembre\\_2016.pdf](http://ub.edu.ar/centros_de_estudio/ceres/ceres_noviembre_2016.pdf)
- Dabós, Marcelo (2016), “¿Está atrasado el dólar en la Argentina?”, en *Boletín N° 4 del Centro de Estudios en Negocios, Finanzas, Economía y Marketing (CENFEM)* de la Universidad de Belgrano, mayo de 2016, [www.ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/CENFEM/CENFEM\\_numero\\_04\\_Mayo\\_2016.pdf](http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/CENFEM/CENFEM_numero_04_Mayo_2016.pdf)
- Beker, Víctor (2017), “El salario real cayó 7% y el empleo en blanco, 1,1% en 2016”, en *Boletín N° 155 del Centro de Estudios de la Nueva Economía (CENE)* de la Universidad de Belgrano, febrero de 2017, [ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/cene/numero\\_155.pdf](http://ub.edu.ar/centros_de_estudio/cene/numero_155.pdf)
- Beker, Víctor (2017), “El rostro de la pobreza en la Argentina”, en *Boletín N° 156 del Centro de Estudios de la Nueva Economía (CENE)* de la Universidad de Belgrano, marzo de 2017, [ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/cene/numero\\_156.pdf](http://ub.edu.ar/centros_de_estudio/cene/numero_156.pdf)
- Beker, Víctor (2017), “El triple desequilibrio que enfrenta la economía argentina”, en *Boletín N° 160 del Centro de Estudios de la Nueva Economía (CENE)* de la Universidad de Belgrano, julio de 2017, [ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/cene/numero\\_160.pdf](http://ub.edu.ar/centros_de_estudio/cene/numero_160.pdf)
- D’Adamo, Orlando (2017), “Qué piensan los ciudadanos sobre el paro docente y qué expectativas tienen para las elecciones de octubre”, en *Boletín del Centro de Opinión Pública (COPUB)* de la Universidad de Belgrano, abril

de 2017, [www.ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/copub/sondeos\\_archivos/copub\\_abril\\_2017.pdf](http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/copub/sondeos_archivos/copub_abril_2017.pdf)

D'Adamo, Orlando (2017), "Percepción de la inseguridad", en *Boletín del Centro de Opinión Pública (COPUB)* de la Universidad de Belgrano, agosto de 2017, [www.ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/copub/sondeos\\_archivos/copub\\_agosto\\_2017.pdf](http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/copub/sondeos_archivos/copub_agosto_2017.pdf)

Guadagni, Alieto (2017), "Estamos lejos de la Jornada Escolar Extendida", en *Boletín N° 56 del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA)* de la Universidad de Belgrano, marzo de 2017, [www.ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/cea/cea\\_numero\\_56.pdf](http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/cea/cea_numero_56.pdf)

Guadagni, Alieto (2017), "Pocos días y pocas horas en nuestras escuelas", en *Boletín N° 57 del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA)* de la Universidad de Belgrano, abril de 2017, [www.ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/cea/cea\\_numero\\_57.pdf](http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/cea/cea_numero_57.pdf)

# **PBL (Problem Based Learning), como implementación de buenas prácticas en la enseñanza de la arquitectura**

Mónica Inés Fernández  
Liliana Telma Bonvecchi

*La Universidad de Belgrano, como ejercicio permanente de la responsabilidad social universitaria, estimula y respalda investigaciones aplicadas tendientes al mejoramiento de la educación superior. Entre estas actividades se destaca la implementación de nuevas prácticas en la enseñanza de la arquitectura a través de la experiencia de nuevas metodologías.*

*“Cualquier ayuda innecesaria es un obstáculo para el desarrollo.”*

María Montessori

## **Estado actual de la educación, en general. Diagnóstico del contexto, actores y roles.**

Nos enfrentamos hoy a un universo de estudiantes que se desenvuelven en un contexto en el que se ha superado la repetición de

contenidos como clave de la educación. Se observa un predominio de las experiencias en la comprensión del mundo que los rodea. La adquisición de conocimiento a través de la experimentación, permite asumirlo como propio, detectar alternativas, improvisar y recrear. Desde esta perspectiva, los enfoques de resolución de problemas se presentan como multidireccionales. La transmisión de contenidos estáticos dio como resultado una creciente pérdida de interés por los contenidos curriculares de todos los niveles educativos. La interpe-lación al estudiante debe ser desafiante y motivadora para empujarlo a exponer sus intereses, puntos de vista y afinidades. En este cami-no pasarán de ser observadores contemplativos a ser participantes activos.<sup>1</sup>

Esta generación, llamada de los “millennials”, ha sido alfabeti-zada a través de las nuevas tecnologías. La presencia constante de los dispositivos móviles debería concederles el beneficio de llegar a las aulas con un capital de conocimiento mayor, o cuanto menos, dife-rente del de los estudiantes de décadas pasadas. Las búsquedas físicas en las bibliotecas son cada vez más rápidamente reemplazadas por un acceso virtual a la información, con la sola mediación de un click con el pulgar. Las instituciones educativas tienen la obligación de com-prender este estado de cosas en profundidad para gestionar un nuevo idioma que refiera, no solamente a las herramientas tecnológicas de la vida cotidiana, sino a la manera de incorporarlas e implementarlas. Nos encontramos en este momento todavía actuando en contene-dores con estructuras rígidas que intentan moderar el conocimiento, la educación y el lenguaje, entendidos como organismos vivos. Para dar respuesta a esta problemática es necesario proponer modelos educativos innovadores, que pongan en discusión los formatos tra-dicionales universitarios. Las expectativas de un futuro emprende-dor, inestable pero creativo, demanda competencias técnicas elevadas. Actualmente se observa una diferencia de interés entre las carreras

---

<sup>1</sup> Martínez, J. “Los Millennials, la generación que reta la educación” *Revista Educación Virtual*, 2016 <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/2188>

cortas orientadas a habilidades específicas y la formación tradicional, donde la adquisición de conocimiento no asegura la inclusión en el mercado laboral. Actividades relacionadas con tecnología e innovación, encuentran en nuevos formatos pedagógicos respuestas más dinámicas y mejor adaptadas con participación digital y presencial. A modo de ejemplo podemos citar los MOOCs (Massive Open Online Courses), o modelos como el *Blended Learning* (Aprendizaje Semipresencial).

Con el auge de las Redes Sociales han surgido también nuevas profesiones, producto de la demanda tecnológica y de los nuevos canales de comunicación. Sin embargo, paradójicamente, esto no significa que debamos preparar a las nuevas generaciones para estas tareas específicas. Nos encontramos más bien ante el desafío de facilitar la capacitación y el conocimiento para que puedan gestionar las herramientas de un entorno tecnológico cada vez más fuerte.

En el actual estado de cosas, la dinámica de la enseñanza-aprendizaje presenta unas características particulares. En primer lugar, el aprendizaje se aproxima al concepto de autodidacta. Estudiantes habituados al manejo de tutoriales online pueden prescindir, aparentemente, de la mediación de un tutor, como si la propia red oficiara de mediadora. En segunda instancia, el entrenamiento para cualquier habilidad es digital. El aprendizaje no se limita al espacio del aula, las posibilidades que brindan las plataformas de *e-learning*, por ejemplo, han incrementado las dimensiones simbólicas de los ámbitos de enseñanza, además de transformar la noción de tiempo relacionado con el estudio. Hoy los contenidos permanecen accesibles cualquier día a cualquier hora en cualquier lugar, optimizando el tiempo dedicado a la educación. El tercer formato vinculado a las nuevas formas de transmisión del conocimiento es el de la “gamificación”. La incorporación de mecanismos lúdicos en la educación conlleva un potencial sinérgico entre los actores involucrados en el proceso. El juego permite explorar diversos caminos para resolver problemas. Las condiciones performativas de estas actividades estimulan la adopción de identidades alternativas, la improvisación y el descubrimiento.

De igual modo, los procesos de simulación llevan a recrear situaciones de manera colaborativa, compartiendo perspectivas múltiples. Asimismo, el video suele ser una herramienta eficaz para conectarse emocionalmente.

Entre las ventajas de trasladar la educación tradicional a un medio online, podemos mencionar la actualización de contenidos, la convergencia con las características y necesidades de los estudiantes, la presentación de resultados en distintos formatos de exhibición y comunicación y, finalmente, la personalización que coloca al alumno en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, el estudiante participa en la construcción de su itinerario formativo.<sup>2</sup>

Estas características se reflejarán cada vez más acentuadamente en los entornos laborales, fomentando un deseo de flexibilidad de horarios y de obtener información, “*on-demand*”, es decir en cualquier momento y no importa en qué lugar. Estas demandas son emergentes de la familiaridad tecnológica y de la diversidad de dispositivos disponibles, que aseguran una ubicuidad no conflictiva, tanto para la rendición de cuentas, como para la adquisición de conocimientos al ritmo de las diferentes necesidades.

Hoy es común hablar más de un idioma y estudiar en diferentes sitios. Cambiar de entorno laboral una o varias veces a lo largo de la vida será parte del proceso. Somos más dinámicos, hablamos con personas del otro lado del mundo por medios virtuales y trabajamos con ellos con la misma facilidad que lo hacemos con un compañero de oficina. Además, las oportunidades laborales surgen de manera rápida y de ahí que el reto sea formar en la versatilidad. Una persona bien formada es capaz de readaptarse con facilidad a nuevos entornos y aprovechar las oportunidades. La aproximación intuitiva a las problemáticas sociales es la base del desarrollo de estas nuevas metodologías.

---

<sup>2</sup> Manovich, L. *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona, Paidós, 2013

## **Determinado el contexto y las demandas de conocimiento de los actores, ¿cuáles son las metodologías pertinentes para abordar la enseñanza?**

Una estrategia que resulta pertinente para alcanzar los objetivos que resultan del cambio de paradigma educativo definido en el punto 1, es la del Aprendizaje Basado en Problemas (PBL por la sigla en inglés). El marco de acción de estos procesos se define por la creatividad y la innovación; por el pensamiento crítico y la resolución de problemas; y por la comunicación y la colaboración. El PBL no es un enfoque pedagógico nuevo, sino que ha sido ampliamente utilizado en campos muy diversos y en diferentes contextos educativos.

Las características principales del PBL pueden resumirse de la siguiente manera:

- Los estudiantes deben tener la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- La simulación del problema debe ser poco estructurada y permitir la libre investigación.
- El aprendizaje debe ser integrado a partir de una amplia gama de disciplinas o materias.
- La colaboración entre los estudiantes es un factor esencial.
- El aprendizaje autodirigido se debe aplicar nuevamente al problema planteado.
- El análisis de lo que se ha aprendido del trabajo deberá integrarse con el problema y la teoría.
- La autoevaluación debe llevarse a cabo a la finalización de cada problema.
- Las actividades llevadas a cabo deben ser valoradas en el mundo real.
- Los exámenes deben medir el progreso del estudiante hacia los objetivos de PBL.

El diseño de actividades puntuales dentro de un proceso dinámico es vital para la implementación del recurso del PBL. Para ello se requiere el planteo de un proyecto. Es decir, de una situación compleja que necesita ser analizada y desarrollada para cambiar la situación actual. Más allá de la libertad en el manejo de los tiempos, incluir este mecanismo en una currícula universitaria, requiere una trazabilidad temporal para que sea realmente efectiva. Por otro lado, el proyecto debe realizarse en equipo. Se trata de un grupo de estudiantes que trabajan juntos en la toma de decisiones, el análisis y la reflexión relacionados con el proyecto. El rol tradicional del profesor es reemplazado por un supervisor, miembro del *staff*, que actúa como facilitador para el equipo. Cada equipo tendrá un tutor. Otra característica es la oferta de cursos, como parte del programa de estudios relacionados con el tema a resolver, para introducir al estudiante en los conceptos, teorías y habilidades de un área específica.

### **Antecedentes de prácticas innovadoras, previas a la implementación del PBL en la FAU UB**

El antecedente explicado a continuación da cuenta de una capacitación previa, que posibilitó, más adelante, la implementación de nuevas metodologías de enseñanza. Se trató de una experiencia académica desarrollada en el marco del programa de cooperación internacional ALFA GAVIOTA (Grupos Académicos para la Visualización Orientada por Tecnologías Apropriadas) realizado entre el 2011 y el 2014.

En tanto educadores, hemos sido testigos y parte en la aplicación de las TICs a la enseñanza de la arquitectura, desde el diseño asistido por computadora, con sus modelos de representación y visualización dinámica e interactiva, hasta la llegada de la fabricación digital, la incorporación de la realidad aumentada y la interacción con dispositivos móviles en diversas propuestas. Las reflexiones sobre la tecnología digital aplicada al proyecto arquitectónico han generado

un debate orientado a la teoría de la arquitectura en la búsqueda del origen de inspiraciones proyectuales. Hoy nos encontramos inmersos en un contexto de importante renovación intelectual tendiente a la libertad del diseño. Referentes como Zaha Hadid, Bernard Tschumi, Norman Foster, o Farshid Moussavi han instalado un pensamiento multidisciplinar que reúne las matemáticas, la biología, la filosofía, la ética, en el pensamiento común del proyecto arquitectónico.

En el ámbito académico hemos atendido a las capacidades del diseñador y sus posibilidades de proponer en libertad, tomando como base lo que él mismo puede crear y no lo que las herramientas son capaces de hacer. La tarea se centró en la fabricación digital y en la formación de recursos humanos en este ámbito específico, como respuesta a los propósitos de operar con el lenguaje arquitectónico. Sin embargo, dado el interés en las tecnologías capaces de materializar alternativas tridimensionales, debemos estar alertas respecto de las consecuencias inesperadas que toda aplicación de una nueva tecnología conlleva.

Detectamos dos tendencias importantes: la llegada de los medios digitales al entorno urbano y el resurgimiento de lo decorativo en el diseño y en la arquitectura. Así como la tecnología digital ha ingresado en el entorno construido, los medios de comunicación han influido en la estética, la organización y el uso del espacio urbano y arquitectónico. Lo virtual, expresión propia de la década de 1990, describía entornos generados por computadora que provocaban el replanteamiento del espacio. En el discurso arquitectónico contemporáneo, el debate se centra en el problema y estructura de los acontecimientos, porque el lugar en términos tradicionales ha dejado de existir. Bernard Tschumi fue uno de los primeros arquitectos en cuestionar el carácter estático y permanente del entorno construido: "... la apariencia de la permanencia es desafiada por la representación inmaterial de los sistemas abstractos".

El diseño asistido por computadora ha generado un fuerte impacto en la práctica proyectual, ya sea como herramienta sencilla y de reflexión teórica básica, o como propuesta de vanguardia aplicada

a prácticas experimentales. Sin embargo, tanto la arquitectura de tablero, como la de pantalla y la de los modelos físicos, despliegan un espacio multidisciplinar para la creación, y se constituyen en oportunidad única para presentar alternativas proyectuales que colaboren con las decisiones del lenguaje arquitectónico.

Lo digital parece capaz de romper las barreras entre las disciplinas sin ocultar la renovación intelectual y arquitectónica por la que atraviesa la práctica proyectual. Este campo otorga una nueva dirección a la investigación arquitectónica, permitiendo experimentar con las posibilidades ofrecidas por las nuevas herramientas. El diálogo entre arquitectura, ingeniería y medios digitales está en el núcleo de estas experiencias, y pone en juego el equilibrio entre diseño y fabricación. La aplicación de los equipos y *programas* de modelado tridimensional como herramientas, ha influido en los procesos de diseño y fabricación de la arquitectura y, en consecuencia, en la forma y el aspecto de los edificios y sus superficies y la construcción del entorno urbano.

El problema del diseño digital consiste en que parte de lo que produce, conserva la impronta de la herramienta que lo construyó. El desarrollo de las aplicaciones realizadas en el campo de la investigación académica se fundamenta en opciones educativas basadas en el uso de la tecnología. Estas experiencias realizadas en laboratorio promueven la capacidad creativa, crítica y la facultad de construir conocimiento atendiendo a la libertad del diseño. Estas acciones conllevan la adaptación de los programas de estudio al uso de la tecnología digital, así como la implementación de modelos instrumentales de lenguaje arquitectónico. Las experiencias aplican a la modelización digital, a la construcción de modelos físicos y alternativas de envolventes arquitectónicas en modelos digitales de presentación virtual y física.

Desde el comienzo del siglo XXI la tecnología de medios digitales ha sido adoptada por la arquitectura de manera creciente. Los espacios se definen o distorsionan a través de la aplicación de la tecnología. Los dispositivos programables e interactivos aplicados al lenguaje de la arquitectura crean condiciones que permiten una

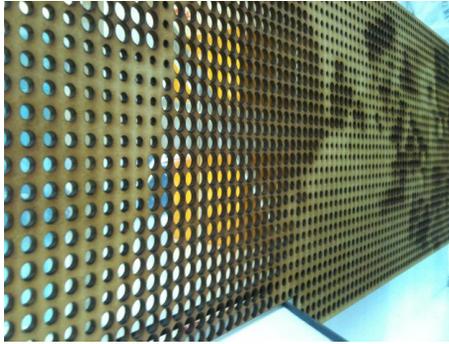
variedad y flexibilidad de usos, así como nuevas formas de conexión individual entre usuario y obra. En este nuevo contexto los límites físicos se vuelven borrosos. La arquitectura no es más un ente estático y silencioso. Las superficies arquitectónicas están asumiendo las características de los textiles, son cada vez más flexibles, ornamentadas y efímeras. La fachada de representación convencional de los edificios se disuelve en superficies de acontecimientos. Las imágenes visuales, constantemente generadas a partir de entornos digitales, invaden el espacio físico. El espacio arquitectónico se transforma en un híbrido, donde lo real y lo virtual se solapan.

El objetivo ha sido plantear estrategias de integración cognitivas que permitan, a través de modelos constructivos y de simulación, promover la creatividad, la crítica y la experimentación, con el propósito de formar recursos humanos capaces de optimizar sus propuestas proyectuales. Las aplicaciones se llevaron a cabo con equipos instalados en laboratorio: pantógrafo laser, router CNC, Kinect, operación de *programas* específicos de modelización. Estos instrumentos y sus aplicaciones posibilitaron el diseño paramétrico, el uso de algoritmos y, posteriormente, la vinculación con periféricos de salida que acompañan el proceso de fabricación digital. También se realizaron aplicaciones tales como simulaciones, realidades mezcladas, proyecciones y reconocimiento del entorno por medio de proyectores y captadores. Se realizaron trabajos de aplicación sobre casos concretos de lenguaje arquitectónico, en función de proyectos realizados, en la práctica proyectual del último año de la carrera de Arquitectura.

Las aplicaciones resultaron de analizar los puntos de convergencia entre disponibilidad tecnológica y poética ornamental en la configuración de los lenguajes arquitectónicos. La intención fue estudiar las posibilidades expresivas y la estructuración de un orden espacial en las envolventes, surgido de la dimensión genética de las formas. No se trató solamente de la selección de motivos gráficos para ser aplicados a los volúmenes edificados, sino de constituir esos motivos en operadores espaciales, o de movimiento, por vía de las tecnologías digitales aplicadas al diseño.

Los ejes principales desde el punto de vista técnico en el campo de la concreción final de la arquitectura fueron los siguientes:

- La arquitectura como soporte de imágenes reproducidas mediante mapeados digitales; utilizar el ornamento intencionadamente como un medio para disolver y desestabilizar la fachada convencional; aplicación de secuencias de imágenes para cubrir por completo la fachada, a la manera de un tatuaje. El muro como imagen desmaterializa el edificio real, convirtiendo la fachada en una entidad epidérmica que funciona como soporte.



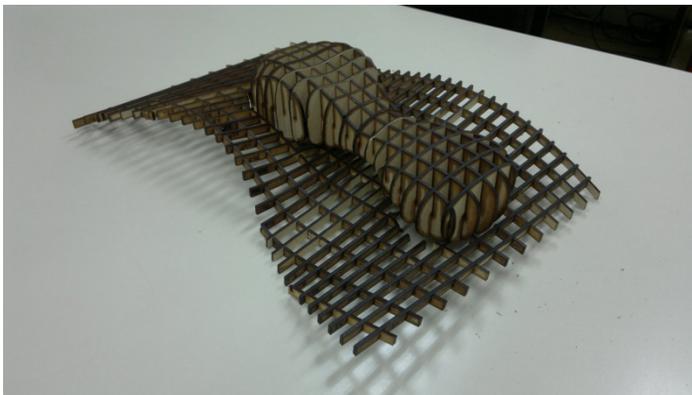
Aplicación de secuencia de imágenes sobre detalle de fachada.

- La envolvente arquitectónica como pantalla mediática; la tecnología, en combinación con un material transparente, añade ambigüedad a la arquitectura, expresando misterio e incertidumbre; desmaterializar la arquitectura, haciendo de ella una cuestión de luz y de efectos de superficie; integrar en la arquitectura y el espacio urbano imágenes en movimiento; producir efectos inmersivos a partir de narrativas contextualizadas con una diversidad de contenidos.



Aplicación de secuencias lumínicas sobre maqueta de estudio.

- La generación de fachadas a partir de procedimientos algorítmicos; innovaciones en el diseño de los límites de los objetos edificados como base de una poética productiva “plegable” y flexible, que enfatiza las conexiones entre elementos y permite crear espacios que conduzcan a nuevas versiones de envoltentes arquitectónicas; facilitar mecanismos abiertos y creativos en el entorno de la arquitectura paramétrica, tanto desde lo proyectual como desde los sistemas que hacen a la materialidad constructiva.



Detalle de composición paramétrica.

El discurso arquitectónico, sobre la aplicación y la implementación práctica de la tecnología digital, está todavía en sus comienzos, considerando el campo ampliado de la historia de la arquitectura reciente. Incluso los proyectos construidos todavía conservan las características de los prototipos. Algunos ejemplos están en la fase de ser desarrollados comercialmente. Todavía se trata de un vasto campo inexplorado. La fusión de la arquitectura y la tecnología digital ha definido un nuevo punto de referencia en la práctica arquitectónica.

Algunas prácticas actuales, como la interactividad en la arquitectura, son consecuencia del incremento de la comunicación a partir de dispositivos digitales. Los nuevos métodos y herramientas están en constante evolución. La búsqueda de una estética coherente con este contexto constituye el desafío presente. Artistas y arquitectos han comenzado a explorar la interactividad dentro de la arquitectura de muchas maneras diferentes. Esto se demuestra no sólo a través de proyectos experimentales, sino también a través del debate y el intercambio entre académicos y profesionales acerca de la arquitectura mediática, las pantallas urbanas y los diseños paramétricos. Conferencias y publicaciones se dedican a este tema, y las escuelas de arquitectura han comenzado a incluirlas en su programa de enseñanza.

## **La metodología PBL en la carrera de Arquitectura de la Universidad de Belgrano**

En ocasiones, la fragmentación de las estructuras de gobierno impide la implementación de acciones estratégicas a escala metropolitana. Por ello, los convenios entre agencias de gobierno y academia intentan facilitar una aproximación totalizadora entre las autoridades de una ciudad y los diferentes actores sociales. La conectividad provista por internet y las redes sociales colabora como herramienta de auto-organización. En función de las características sociales del espacio que habitamos, la respuesta de la arquitectura al espacio público

debe considerar espacios híbridos que mezclen lo físico con lo digital, ofreciendo experiencias urbanas aumentadas por información virtual sobreimpresa a la información física existente. La realización de ejercitaciones concretas puede ser el objetivo de futuros proyectos en la ciudad, o convertirse en un elemento de comunicación de las propuestas de gobierno a los vecinos, por fuera de la disciplina. En este contexto, los acuerdos entre entidades de gobierno y las universidades, como recursos de gestión, facilitan la aproximación a los problemas de diferentes referentes sociales.

El análisis de datos generados por las infraestructuras de telecomunicación contribuye hoy a una mejor comprensión de la actividad humana en el espacio urbano. La recolección sistemática de datos vinculados a dispositivos móviles permite la visualización de temas que reflejan los comportamientos recurrentes, o los conflictos, sugiriendo temáticas a resolver a través del pensamiento colaborativo. El objetivo final de estas actividades es hacer frente a los retos actuales y hacer las ciudades más sostenibles en colaboración con socios locales.

Como herramienta metodológica para llevar a cabo estas experiencias se introduce el desarrollo de actividades de Aprendizaje Basado en Problemas, que se consideran integrativas, constructivas e interdisciplinarias. La propuesta del PBL, implementada en la institución educativa, en relación con gobiernos de pertenencia, actores sociales y estudiantes, incorpora las ventajas de la innovación tecnológica y responde a la lógica del *crowdthinking*. El abordaje se aplica, en este caso, a la temática de las ciudades sostenibles.

Se prevé la realización de un proyecto de carácter integrador e interdisciplinario desarrollado en colaboración con entidades del gobierno local. Los equipos de trabajo se integran por estudiantes que dirigen su propio proceso de aprendizaje para definir el problema. El papel del maestro es el de facilitador, para luego realizar una evaluación formal conjunta de cada proyecto. Desde lo didáctico, se requiere una estrategia de implementación que contemple, el relevamiento de la problemática real para detectar situaciones de conflicto;

la inducción al reconocimiento de herramientas de intervención; la puesta en común de la información de los actores y la presentación de resultados.

En la ejercitación propuesta, las transformaciones urbanas que se advierten nos colocan ante el desafío, no solamente de elaborar nuevos conceptos y nociones para pensar la ciudad, sino también de construir nuevas herramientas para proyectarla. La idea es, entonces, poner en perspectiva experiencias potenciales programadas con el uso de dispositivos, que permitan interactuar a los usuarios, concretando nuevos modos de exploración de la ciudad.

En este contexto se proponen, como problemáticas a resolver, tomar en consideración, siempre en el marco del espacio público urbano: espacios de interacción pragmáticos, reflexivos, performativos y aumentados; programas de interacción destinados a regular, prolongar el uso del espacio, o movilizarse; y juegos de posicionamiento de los actores: operadores, observadores estratégicos o proyectistas. Se establece el diagnóstico de la situación abordada, como perspectiva integral, interdisciplinaria y de innovación tecnológica, que debe incluir análisis de morfología urbana, registros georreferenciados y prácticas proyectuales de inclusión en una respuesta pertinente.

La aplicación de las herramientas tecnológicas, vinculadas a la conectividad, y la georreferencia de las acciones urbanas, permite una experiencia innovadora en las intervenciones. Esta transformación se advierte, tanto en la renovación de la enseñanza tradicional, como en la autogestión del estudiante. Las herramientas informáticas basadas en GIS (*Geographic Information Systems*) constituyen, en este caso, un elemento esencial para un modelo de gestión, complementado por procesos generativos de morfología y fabricación digital. Para ello se detecta un área degradada de la ciudad, o en transformación, a partir de emprendimientos o proyectos impulsados por la administración local. Del sector metropolitano seleccionado, se propone un diagnóstico urbano para áreas de alta complejidad, infraestructuras de transporte masivo degradadas e impacto social, que atiendan al desafío de la ciudad sostenible. Las etapas del proyecto se organizan

según una secuencia de análisis de morfología urbana, confección de base de datos georreferenciada y prácticas proyectuales orientadas a formular respuestas concretas a los conflictos planteados.

Siguiendo las pautas del PBL, la orientación del trabajo es interdisciplinaria, dado que intervienen distintas áreas dentro de la currícula de arquitectura (morfología, urbanismo y proyecto), así como expertos en geomática, encargados de gestionar la aplicación de GIS en las etapas de relevamiento y diagnóstico; y representantes de las relaciones públicas e institucionales que se ocupan de los procesos de comunicación del proyecto. El maestro es el responsable del diseño, ejecución y evaluación del proceso y del producto. Los tutores son facilitadores que interactúan directamente con el grupo y son capaces de dar cuenta del proceso de aprendizaje. Los estudiantes deben exponer los objetivos, la comprensión y, en algunos casos, la formulación o modificación de la composición del problema, identificar los conocimientos pertinentes para desarrollar el proyecto a resolver, procesar las fuentes (libros, artículos, entrevistas, observaciones, análisis visual), para luego integrar los conocimientos adquiridos en un informe. Para ello, deben administrar el proceso de aprendizaje de principio a fin. Se acercarán al tutor y el profesor para solicitar ayuda al tomar algunas decisiones, pero los estudiantes no deben solicitar que sus maestros o tutores tomen las decisiones por ellos. En cuanto al proceso colaborativo con los socios locales, es necesario pautar instancias de interacción en las etapas iniciales, y luego, en la validación final de los resultados. Se espera que los productos finales contribuyan al enriquecimiento de los parámetros de Ciudad Inteligente / Ciudad Sostenible.

Experiencias previas situadas

a) Workshop Ciudades Inteligentes desarrollado con Ministerio de Modernización CABA.

Las Ciudades Inteligentes constituyen un nuevo paradigma

en gestión de ciudades, facilitan el crecimiento sustentable inclusivo, incorporan alto grado de desarrollo en TICs, orientadas a la innovación en servicios brindados al ciudadano. Entre sus rasgos principales encontramos un alto grado de desarrollo en infraestructura urbana orientada al cuidado del medio ambiente, e innovación en los servicios brindados al ciudadano, tanto desde el sector público como del privado.

b) Workshop Nuevas Centralidades desarrollado con la Agencia de Gobierno Local, Área de Planeamiento, Municipalidad de Vicente López. Buenos Aires, Argentina.

La propuesta se desarrolló mediante la refuncionalización de estructuras disponibles. Se propusieron tipos constructivos adecuados, sistemas de ahorro energético y alternativas programáticas que promuevan nuevas conexiones urbanas. Se contempló la revitalización, consolidación e incremento de espacios públicos de acceso libre, así como la integración con el entorno a nivel circulatorio, morfológico y paisajístico. A partir de la incorporación de nuevos paradigmas en la administración de las ciudades, surge la necesidad de dotarlas de nuevos sistemas que las hagan prosperar en tal sentido. El objetivo de este ejercicio fue, en primera instancia, procurar ver cuáles serían los aportes que pueden hacerse desde la arquitectura, fundamentalmente en sus intervenciones sobre el espacio público como escenario de interacción con los ciudadanos. De esa manera, se prepara al alumno en su capacidad de diagnosticar falencias y posibilidades en el orden urbano y de diseñar estrategias que hagan visibles las realidades y aspiraciones de la sociedad en su conjunto. En tal sentido se podría establecer sobre qué áreas de interés del gobierno local es oportuno trabajar, entendiendo que para el ejercicio debería optarse por aspectos que fueran posibles de resolver por alumnos de una facultad de arquitectura. Las áreas sugeridas fueron espacio público, equipamiento urbano, transporte, cultura, sustentabilidad, seguridad, o cualquier otra área que necesite hacerse visible de manera creativa en la calle u otros espacios comunes.



Exposición y premiación de trabajos seleccionados.

c) Herramientas tecnológicas aplicadas al uso de software y hardware para mejorar la calidad de productos proyectuales: Prácticas educativas basadas en el uso de tecnologías que promueven la capacidad creativa y crítica, la formación de recursos calificados y la modelización analógica y digital.

Se consideró la producción de material para capacitación sobre un modelo de intervención social. El objetivo fue vincular el trabajo de las IES (Instituciones de Educación Superior), como agentes de desarrollo humano sostenible. El trabajo planteó, además de los módulos específicos de formación académica, la posibilidad de colaborar con organizaciones dedicadas a acciones sociales, que permitieran vincular la tecnología y la educación superior con tareas que promuevan la inclusión digital participativa y social. Se propuso la participación conjunta de la Universidad de Belgrano y la ONG Un Techo Para Mi País (UTPMP). Las tareas realizadas fueron ajustes finales de modelo didáctico y supervisión de criterios de armado de un prototipo de vivienda, para perfeccionar los medios de capacitación de voluntarios. Esta cooperación participativa UB/ONG permitió recrear y fortalecer un ámbito de intercambio, donde los objetivos

anteriormente planteados se pudieran concretar y potenciar hacia la inclusión digital participativa y social.



Trabajo en laboratorio de confección de modelo de vivienda social.

#### d) Herramientas tecnológicas (GIS) aplicadas a escala urbana:

Diagnóstico de un área específica, con instancias normativas y proyectuales. Impacto de un sistema de transporte sustentable en la valorización urbana.

Las herramientas informáticas basadas en GIS constituyen un elemento esencial para el desarrollo de un modelo de gestión para municipios que demanden intervenciones urbanas. En el marco de la enseñanza universitaria del urbanismo se buscó complementar con el trabajo de los estudiantes, un análisis complejo sobre las problemáticas actuales que viven las metrópolis. En el taller se estudió un caso aplicado al desarrollo urbano en la Argentina y más específicamente en la C.A.B.A. – Estudio de Corredor Juan B. Justo como articulador metropolitano. De esta forma se buscó un producto de diagnóstico sobre el área en estudio, avanzando sobre propuestas, tanto de normativa, como proyectuales para complementar las soluciones del Corredor. Entre los trabajos realizados, se destacan los desarrollados a nivel idea con diversas herramientas informáticas, para algunos nodos en intersecciones relevantes. Se presenta como ejemplo un proyecto del año 2015, que ejercitaron con el proyecto de un Centro de Tránsito Metrobús. Se incluyeron usos de suelo mixto, según requerimientos de la comuna local.

Como resultado, se produce un debate referido a la oportunidad de colaboración académica y gestión ciudadana. La finalidad es diagnosticar necesidades y dar respuestas, por parte del alumno en etapa de formación, apelando a la innovación tecnológica y contando con el profesor como guía o tutor de sus acciones. A través de la comunicación y la información es posible la optimización de los flujos y de los recursos, la vinculación de competencias, la invitación al diálogo y el intercambio. La tecnología, como vehículo de relación entre los diferentes componentes de la ciudad, crea puentes entre los entornos tangibles y los virtuales. Esto da como resultado una ciudad “aumentada”, organizada por las conexiones y por la movilidad, que ofrece nuevas oportunidades para el diseño de servicios y la creación de nuevas experiencias para los colectivos sociales. Es posible determinar la actividad humana por barrios, o por áreas, debido a que la información pone en evidencia la distribución espacial de los comportamientos. Los datos obtenidos a partir del planteo de problemas posibilitan comprender mejor las dinámicas urbanas involucradas en la ejercitación propuesta, ancladas en un territorio particular. Los dispositivos informáticos permiten, a los diferentes actores, explorar cómo el territorio se dinamiza en función de sus demandas y del contexto territorial. El análisis de dispositivos de comunicación, *online* y *offline*, invitan al ciudadano a vivir el espacio público de una manera inmersiva y efímera, planteando transformaciones recíprocas entre las personas y la ciudad. Las estrategias de comunicación deberían tomar la ciudad como medio, produciendo un ambiente lúdico y creativo, estimulando la participación de los diferentes colectivos sociales. Quedaría, sin embargo, evaluar la realidad social y la fundamentación ideológica, de una colaboración gestionada por un medio profesional experto en estos sistemas.



Metrobus corredor Juan B. Justo CABA

### **CITYLAB, un Proyecto en fase de implementación como aplicación intencionada y como respuesta a las actuales condiciones de la enseñanza superior.**

El tejido urbano como generador de espacios dinámicos y transformables. El corredor Av. Juan B. Justo, Ciudad de Buenos Aires, Argentina

El objetivo principal de Citylab es apoyar el desarrollo de la educación superior en las universidades de América Latina mediante el desarrollo de actividades de PBL integrativas, constructivas e interdisciplinarias. El objetivo final de estas actividades es hacer frente a los retos actuales y futuros emergentes, como hacer las ciudades más sostenibles en colaboración con socios locales. Una vez finalizado el proyecto, se debe garantizar la replicabilidad de la experiencia en la enseñanza. Los Módulos Citylab o módulos de PBL son los cursos específicos o actividades académicas que cada universidad asociada desarrolla en el contexto de Citylab.

La implementación específica en el caso de la carrera de Arquitectura de la Universidad de Belgrano refiere a la Ciudad de Buenos Aires con su Área Metropolitana, que es una de las grandes metrópolis de América del Sur. Una región de más de 2.500 km<sup>2</sup> con

3 millones de habitantes permanentes, más otros 10 millones. Las infraestructuras construidas sobre finales del siglo XIX y principios del XX, presentan grandes déficits urbanos. Entre ellos: áreas degradadas o en transformación a partir de emprendimientos o proyectos impulsados por la administración local.

Uno de estos sectores se ha desarrollado en torno a la Avenida Juan B. Justo, un corredor de la Ciudad de Buenos Aires que vincula el barrio de Liniers, el más occidental de la Ciudad con el barrio de Palermo, a partir del cual ha comenzado un fenómeno de revitalización urbana hacia el Oeste. De este sector metropolitano, se propone el estudio metodológico de un diagnóstico urbano para áreas de alta complejidad, por la ubicación privilegiada, infraestructuras de transporte masivo degradadas y elevado impacto social.

El diagnóstico incluirá una perspectiva integral, interdisciplinaria y de innovación tecnológica. Se incluyen análisis de morfología urbana, bases de datos georreferenciadas y prácticas proyectuales. En todos los casos se prevé un trabajo que combine el desarrollo del diagnóstico urbano, la aplicación de nuevas tecnologías que permitan una experiencia innovadora en el campo proyectual.

Por otro lado, la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas reúne a los profesores de la institución educativa, con el gobierno de pertenencia, los actores sociales y los estudiantes, como protagonistas de la experiencia educativa.

Se comienza por la presentación y entendimiento de la problemática real para detectar las situaciones de conflicto. Se continúa con la inducción al reconocimiento de las herramientas de intervención, tanto teóricas como prácticas. Luego se define el problema o proyecto, así como los parámetros de sustentabilidad urbana ambiental. Finalmente se realiza la puesta en común de la información de todos los actores y la presentación de resultados.

En el marco de la libertad otorgado por la implementación de la metodología PBL, se plantean etapas de desarrollo del proyecto que ordenan las etapas y aseguran el cumplimiento de objetivos abiertos:

- Relevamiento: Indicadores de desarrollo urbano actualizado por el GCBA (Base de Datos de la Subsecretaría de Planeamiento Urbano). Construcción de modelos físicos y digitales del área de estudio. Duración 1 año (2016).
- Implementación: Definición metodológica para la resolución del problema. Duración 1 año.
- Validación: Resultados y conclusiones comparadas. Duración 1 año (2018).

La idea es proveer acceso a un sistema de transporte inclusivo, seguro, y sustentable, mejorando la seguridad vial extendiendo las redes de transporte público, con especial atención a las necesidades de las personas en situación vulnerable: mujeres, niños, personas con discapacidad, adultos mayores. En segunda instancia, desarrollar un urbanismo inclusivo y sustentable, así como capacidades participativas e integradas para los asentamientos humanos, orientado a proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural. Se señala, además, la importancia de tomar en cuenta el impacto ambiental de las ciudades, la calidad del aire y el gasto en energías de diversa índole. En este aspecto se deben prever espacios verdes de uso público, así como la utilización de materiales locales en los procesos de construcción.

Se prevé la colaboración de agentes de gobierno al inicio del planteo de la problemática urbana; durante la etapa de relevamiento y diagnóstico; y en las instancias de evaluación previstas en las distintas etapas. Los estudiantes estarán a cargo de la participación, investigación y registro en las áreas de morfología, urbanismo y proyectual. Trabajarán en grupos de 2/3 personas de las asignaturas que corresponden a las áreas mencionadas. Los docentes de las asignaturas de las áreas involucradas serán facilitadores de los alumnos en las distintas etapas, en particular, respecto de la implementación de sistemas informáticos colaborativos. Participan de la experiencia profesores de las áreas de Morfología, Urbanismo y Proyecto, aplicando las consignas del PBL en el seguimiento de las distintas etapas del desarrollo. Se usarán distintos *softwares* de modelización, fabricación

digital y análisis espacial. El módulo se desarrolla en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, particularmente con alumnos de la Carrera de Arquitectura de las áreas mencionadas, expertos en Geoinformática y especialistas en relaciones públicas e institucionales. Los proyectos serán evaluados con indicadores cuantitativos y cualitativos con las siguientes variables de evaluación: autoevaluación, evaluación participativa, evaluación del profesor y evaluación de la agencia de gobierno participante.

En cuanto a los estudiantes, su función principal es dirigir su proceso de aprendizaje. Esto incluye: exponer los objetivos de aprendizaje; comprensión y en algunos casos la formulación o modificación de la composición del problema, situación o tarea para el proyecto; la identificación de los conocimientos pertinentes para desarrollar el proyecto o resolver el problema; el procesamiento de las fuentes identificadas de conocimiento (libros, artículos, entrevistas, observaciones, análisis visual); y la integración de los conocimientos adquiridos en un informe. Para ello, los estudiantes tienen que poseer y administrar el proceso de aprendizaje de principio a fin. Se acercarán el tutor y el profesor para solicitar ayuda al tomar algunas decisiones, pero los estudiantes no van a solicitar que sus maestros o tutores toman las decisiones por ellos.

En el corto y mediano plazo, en el marco de un programa Erasmus+, se trabaja con una experiencia piloto en contenidos y prácticas de morfología, planificación urbana, y de proyecto final. En el largo plazo, de acuerdo con los resultados de la experiencia, se diseñarán herramientas de gestión que permitan la implementación que corresponda. En el inicio, se prevé la capacitación online de profesores a través de expertos internacionales en la temática de PBL.

El objetivo final es hacer frente a los retos actuales y hacer las ciudades más sostenibles en colaboración con socios locales. Como herramienta metodológica para llevar a cabo esta experiencia se introduce el desarrollo de actividades de Aprendizaje Basado en Problemas (PBL Problem Based Learning), que se consideran integrativas, constructivas e interdisciplinarias.

Los equipos de trabajo estarán integrados por estudiantes que dirigen su propio proceso de aprendizaje para definir el problema. El papel del maestro, en el caso del PBL, es el de facilitador, para luego realizar una evaluación formal conjunta de cada proyecto.

Desde lo didáctico, se requiere una estrategia de implementación que contemple:

- Relevamiento de la problemática real para detectar situaciones de conflicto.
- Inducción al reconocimiento de herramientas de intervención.
- Puesta en común de la información de los actores.
- Presentación de resultados.

En la ejercitación propuesta, las transformaciones urbanas que se advierten nos colocan ante el desafío, no solamente de elaborar nuevos conceptos y nociones para pensar la ciudad, sino también de construir nuevas herramientas para proyectarla. La idea es, entonces, poner en perspectiva experiencias potenciales programadas con el uso de dispositivos, que permitan interactuar a los usuarios, concretando nuevos modos de exploración de la ciudad.

En este contexto se proponen, como problemáticas a resolver, tomar en consideración, siempre en el marco del espacio público urbano:

- Espacios de interacción pragmáticos, reflexivos, performativos y aumentados.
- Programas de interacción destinados a regular, prolongar el uso del espacio, o movilizarse.
- Juegos de posicionamiento de los actores: operadores, observadores estratégicos o proyectistas.

Se establece el diagnóstico de la situación abordada, como perspectiva integral, interdisciplinaria y de innovación tecnológica, que debe

incluir análisis de morfología urbana, registros georreferenciados y prácticas proyectuales de inclusión en una respuesta pertinente.

La aplicación de las herramientas tecnológicas, vinculadas a la conectividad, y la georreferencia de las acciones urbanas, permite una experiencia innovadora en las intervenciones. Esta transformación se advierte, en la renovación de la enseñanza tradicional, como en la autogestión del estudiante. Las herramientas informáticas basadas en GIS (Geographic Information Systems) constituyen un elemento esencial para un modelo de gestión, complementado por procesos generativos de morfología y fabricación digital.

Para ello se detecta un área degradada de la ciudad, o en transformación, a partir de emprendimientos o proyectos impulsados por la administración local. Del sector metropolitano seleccionado, se propone un diagnóstico urbano para áreas de alta complejidad, infraestructuras de transporte masivo degradadas e impacto social, que atiendan al desafío de la ciudad sostenible.

Las etapas del proyecto se organizan según una secuencia de análisis de morfología urbana, confección de base de datos georreferenciada y prácticas proyectuales orientadas a formular respuestas concretas a los conflictos planteados.

En cuanto al proceso colaborativo con los socios locales, se pautan instancias de interacción en las etapas iniciales, y luego, en la validación final de los resultados. Los productos finales deberán contribuir al enriquecimiento de los parámetros de Ciudad Inteligente / Ciudad Sostenible. En la primera etapa (año 2016) se cumplió con los plazos establecidos en el contrato del programa Erasmus + Capacity Buildings Projects in the field of Higher Education E+CBHE CITYLAB Partnership Agreement 2015-3208/001-001, en cuanto distribución de tareas, asignación de roles de los responsables del proyecto y asistencia a reuniones de consistencia. Se constituyeron los equipos de trabajo integrados por alumnos y profesores de las áreas de Forma y Comunicación, Urbanismo y Planeamiento y Proyecto Final. En la segunda etapa (año 2017) se trabajó sobre la capacitación de profesores y alumnos en el manejo de herramientas

de gestión del conocimiento referidas al Aprendizaje Basado en Problemas. La capacitación se aplicó al seguimiento de proyectos referidos al desarrollo urbano sustentable en un área específica de la ciudad de Buenos Aires, que presenta conflictos a resolver desde las áreas involucradas. En esta etapa se contó con el asesoramiento de responsables de la agencia del gobierno local. En la tercera etapa (año 2018) se prevé la diseminación de los resultados en todas las áreas de la carrera, de modo de mejorar la calidad de la educación. Asimismo, se extraerán conclusiones de la experiencia realizada a nivel internacional, con las instituciones educativas involucradas en el programa.



Aplicación del modelo PBL e interacción con agencia del Gobierno de pertenencia.

## Referencias bibliográficas

- AA 397 L'Architecture d'aujourd'hui - Architecture Numérique septiembre 2013. Autores varios, Instituciones Académicas. "Realidades virtuales aumentadas para el desarrollo social", *Experiencias entre Europa y Latinoamérica. Proyecto ALFA GAVIOTA*, Universidad de Belgrano 2014.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Open University Press.
- Christiansen, E. T., Kuure, L., Mørch, A., & Lindström, B. *Problem-Based Learning For The 21St Century : New Practices and Learning Environments* (1st ed.). Aalborg Universitetsforlag. 2013.
- Boden, M. A). *La mente creativa: Mitos y mecanismos* (Digital ed.). (J.A. Álvarez, Trans.) Barcelona, España: Gedisa, 2011.
- Bullivant, Lucy. 4dspace: *Interactive Architecture* (Architectural Design) Ed. John Wiley & Sons London 2005. <http://www.larchitecturedaujourd'hui.fr/number/397/?lang=en/page/3/page/4/feed>
- Hixson, N., English, M., Mergendoller, J., Raviz, & Ravitz, J. "Using project based learning to teach 21st century skills: findings from a statewide initiative". Presented at the *Annual Meetings of the American Educational Research Association*. 2012.
- Koolhaas, Rem, *Phylogenesis: foa's ark*, Actar, Barcelona, 2003.
- Manovich, L. *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona, Paidós, 2013.
- Martínez, J. "Los Millennials, la generación que reta la educación" *Revista Educación Virtual*, 2016 <https://revistaeducacionvirtual.com/archives/2188> .
- Mirzoeff, Nicholas, *The Visual Culture Reader*, Routledge, London, 2012.
- Moussavi, Farshid, *The Function of Ornament*, Actar, Barcelona, 2006.
- Reyes, C.; Baraona Pohl, E., Pinillo, C., *Arquitectura sostenible* (1ra ed., vol. 5). (A. Giménez; C. Monzonis Eds.) Alboraya, Valencia, España, Pensil S.L., 2007
- Stott, R. "The Depreciating Value of Form in the Age of Digital Fabrication" 13 Apr 2014. ArchDaily. Accessed 15 Apr 2014.
- Zapata - Ros, M., *Teorías y modelos sobre el aprendizaje de entornos conectados y ubicuos*. Base para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo". (A.E.L., Repository, Ed.) 2012.



# **Responsabilidade social na Universidade de Fortaleza e o desempenho social do escritório de prática jurídica**

Euclides Martins de Lima Junior  
Randal Martins Pompeu  
Mônica Mota Tassigny  
Marcus Vinicius de Oliveira Brasil  
Antonio Jackson Alcantara Frota

## **RESUMO**

A educação universitária nos séculos XIX e XX realizou estudos importantes para o desenvolvimento econômico e tecnológico da sociedade. No século XXI, pode-se inferir que algumas instituições de ensino superior estão procurando maior engajamento com as comunidades carentes para tentar encontrar soluções que aliem o desenvolvimento econômico com o social. Nesse contexto, a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) desenvolve vários projetos de responsabilidade social há 30 anos. Um dos projetos é o Escritório de Prática Jurídica (EPJ) que oferece assistência gratuita à população carente, por meio de uma equipe multidisciplinar formada por psicólogos, advogados, estudantes de direito e um assistente social. Indagou-se, a princípio, se é possível mensurar o seu desempenho social e

como esta impacta na formação do profissional do direito. O objetivo principal foi avaliar o desempenho social do EPJ, por meio da avaliação dos seus princípios e processos na formação do bacharel em direito. Os métodos empregados são quantitativos, utilizando-se a estatística descritiva na análise dos dados. Os resultados encontrados revelam que os princípios e processos adotados pelo EPJ impactam de forma positiva para a formação de futuros advogados. Esses profissionais poderão demonstrar mais sensibilidade em relação aos problemas sociais.

**Palavras-chave:** Responsabilidade Social Corporativa. Responsabilidade Social Universitária. Desempenho Social.

## Introdução

As universidades têm sofrido críticas ao longo dos anos por serem instituições isoladas das comunidades, da sociedade, enfim, das questões do mundo real (PENDRAS; DIERWECHTER, 2012). Nos séculos XIX e XX, elas exerceram um papel primordial na geração e difusão do conhecimento técnico, entretanto a produção acadêmica foi insuficiente no que diz respeito às questões e necessidades sociais (POMPEU, 2011). Criou-se um duradouro estereótipo da universidade como uma entidade isolada, elitista, desligada dos problemas do lugar onde está situada. As Instituições de Ensino Superior (IES) no século XXI enfrentam desafios que requerem a reconsideração de seus objetivos e métodos. Na atualidade, muitas instituições estão buscando um maior envolvimento com suas comunidades (KLEIN et al., 2011).

As universidades estão se engajando com suas respectivas comunidades circunvizinhas, desenvolvendo parcerias que levam em conta os pontos fortes e necessidades, aproveitando os recursos físicos e intelectuais da universidade. Desempenham um papel positivo na priorização das questões sociais negadas pelo Estado e são vistas como uma fonte de solidariedade, bem como a base para a

negociação das tensões sociais (STRIER, 2010). As colaborações tornaram-se especialmente importantes nas cidades onde as instituições estão localizadas nas proximidades de comunidades carentes. As colaborações são úteis e valiosas para todas as entidades participantes. Compromissos são construtivos porque adicionam diferentes perspectivas e ideias para o processo intelectual. Colaborações também permitem que as universidades atuem de acordo com suas missões e propósitos, contribuindo para a sociedade em geral (OSTRANDER; HOGUE, 2011).

A universidade contemporânea deve, assim, tornar-se mais engajada e participativa nos diversos segmentos da sociedade, fornecendo soluções para os problemas que deveriam ser tratados por políticas públicas governamentais, tais como saúde, educação, meio ambiente e desenvolvimento econômico (POMPEU, 2011). As grandes universidades do século XXI serão julgadas por suas capacidades de ajudar a resolver os problemas sociais mais urgentes. A universidade cívica e democrática deve avançar na aprendizagem de sua comunidade (HARKAVY; HARTLEY, 2009).

Nesse sentido, a Universidade de Fortaleza (UNIFOR), mantida pela Fundação Edson Queiroz, localizada na cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, Brasil, implantou vários projetos de responsabilidade social e ambiental, dentre os quais se destacam: Núcleo de Gestão Ambiental (NUGEA), atua no combate ao desperdício e aumento da eficiência no uso de recursos ambientais e de proteção de animais no *campus*; o Centro de Formação Profissional (CFP) na oferta cursos gratuitos de formação técnica que propiciam a geração de emprego e renda; o Núcleo de Ensino a Distância (NEAD) e o apoio à Ciência e a Tecnologia por meio dos fundos de pesquisa; o Núcleo de Atenção Médica Integrada (NAMI) que promove o acesso aos serviços de saúde primária; os projetos de esporte, por meio da Divisão de atividades desportivas; ao Escritório de Prática Jurídica (EPJ), que promove acesso gratuito à justiça; e a Escola de aplicação Yolanda Queiroz, uma escola gratuita para famílias de baixa renda (TASSIGNY; POMPEU; BRASIL, 2014, p. 119).

O Escritório de Prática Jurídica (EPJ), objeto da presente pesquisa, foi criado no ano de 2000, “com atividades multidisciplinares que giram em torno do atendimento jurídico à comunidade geral, fornecendo serviços jurídicos, de psicologia e serviço social. Possui convênio com a Defensoria Pública do Estado do Ceará, que possibilita o ingresso de ações judiciais por seu intermédio. Possui, ainda, convênio com a Assembleia Legislativa do Estado para a instalação de uma unidade de conciliação do PROCON. Por fim, foi realizado um convênio com a Justiça Federal e Estadual, que instalaram Juizados Especiais dentro do Campus (POMPEU; MARTINS, 2014, p. 34).

Entretanto, é suma importância que as corporações avaliem o desempenho social de seus projetos por meio da análise da eficácia, eficiência e resultados das ações (CARROL, 1991. Todavia, existe uma grande dificuldade em avaliar o desempenho dos projetos sociais, haja vista a falta de padronização da medição dos resultados. A contribuição para a teoria dos estudos se faz de forma cumulativa, uma vez que cada estudo busca focar em uma questão de mensuração. É importante uma revisão contínua da produção científica sobre o tema do desempenho social corporativo com a finalidade de contribuir para seu desenvolvimento e a construção da teoria (BOAVENTURA; SILVA; BANDEIRA-DE-MELO, 2012).

O problema de pesquisa proposto insere-se na questão de tentar avaliar o desempenho social do Escritório de Prática Jurídica (EPJ) da UNIFOR para responder à seguinte pergunta da pesquisa: Os princípios e processos adotados pelo EPJ da UNIFOR impactam na formação de futuros bacharéis em Direito mais solidários, humanos e sensíveis com os problemas sociais?

O objetivo geral da presente pesquisa é avaliar o desempenho social do Escritório de Prática Jurídica da UNIFOR. Como objetivos específicos: descrever os princípios transmitidos pelo Escritório de Prática Jurídica aos alunos de Direito; descrever os processos adotados pelo Escritório de Prática Jurídica para engajar os alunos de Direito na resolução dos conflitos sofridos pelos moradores das

comunidades carentes; avaliar, por meio de análises estatísticas, se a participação dos alunos no Estágio do Escritório de Prática Jurídica contribui para a formação de futuros bacharéis de Direito mais sensíveis com os problemas sociais.

Trata-se de estudo teórico/empírico. A relevância da pesquisa vem do fato de contribuir com os estudos sobre o desempenho social em corporações, tendo em vista a dificuldade em avaliar e mensurar seus resultados.

## **Responsabilidade social da universidade**

Em 1962 ocorreu o Congresso Mundial da Pax Romana na cidade de Montevideu. Na ocasião, a responsabilidade social da universidade foi tema de debate. Ideólogos do movimento liderados por intelectuais e acadêmicos católicos defendiam que a universidade “deve cumprir seu papel de educadora sem esquecer a dimensão social da educação; despertar no estudante, por meio da extensão universitária, o espírito social em prol dos menos favorecidos” (POMPEU, 2011, p. 56).

No ano de 1998, foi realizada em Paris pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a Primeira Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) (1998), que contou com a participação de 182 países. Nessa conferência foi definido que a Universidade do século XXI deveria considerar o novo papel do conhecimento como fundamento do desenvolvimento sustentável da sociedade e, como decorrência, a educação como um direito vital (Ministério da Educação - MEC).

Posteriormente, em 2009, ocorreu a Segunda Conferência Mundial do Ensino Superior (CMES, 2009), também promovida pela UNESCO, que contou com a participação de 150 países. Na Conferência foi debatida sobre a necessidade do ensino, da pesquisa e a extensão que possa contribuir para o “desenvolvimento sustentável, para paz, o bem estar e a realização dos direitos humanos, incluindo

a igualdade de gênero, a defesa dos direitos humanos e com os valores da democracia”. (OLIVEIRA, 2013, P. 234).

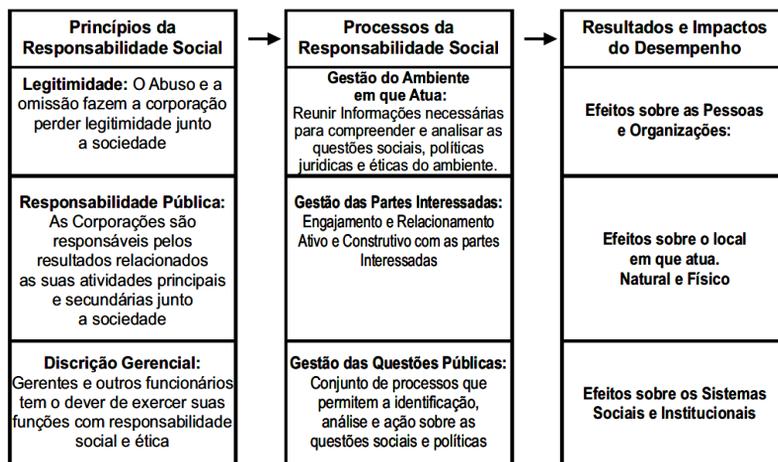
No Brasil, a Responsabilidade Social da Educação Superior (RSES) passou a ser mais difundida no início da primeira década do século XXI. O tema ganhou maior destaque após a aprovação do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES) (CALDERÓN; GOMES, 2013). Brito e Roseto (2013, p. 74) acrescentam que uma das questões importantes da Lei do SINAES foi levar a reflexão à Função e Responsabilidade Social das IES na formação da sociedade humana mais ética e justa. A Lei incentiva o desenvolvimento de pesquisas que tenham importância social e econômica. A educação não é concebida como mercadoria e o objeto de sua avaliação vai muito além da capacitação para o mercado (SOBRINHO, 2010). Transmitir os valores e princípios éticos, sociais, equitativos e sustentáveis para a integração entre as várias atividades desenvolvidas pela instituição (VALLAEYS, 2006).

É importante que a gestão promova a inovação no desenvolvimento de projetos sociais capazes de trazer benefícios para todas as partes interessadas (HUSTED; SALAZAR, 2006). Segundo Pompeu e Marques (2013), a universidade responsável socialmente deve se engajar com as questões sociais e econômicas para tentar modificar o que está posto (corrupção, violência, falta de instrução de grande parte da população, omissão do governo nas questões públicas). Nesse processo, o aluno é peça chave fundamental na mudança da realidade.. É necessário que o ensino, a pesquisa e a extensão procurem estimular a realização de pesquisas que visem à inclusão social e ao desenvolvimento econômico (TASSIGNY; POMPEU; BRASIL, 2014). “Missão maior do que garantir educação de excelência é para a Universidade motivar a responsabilidade social da profissão daqueles que forma, pois que serão agentes de mudança” (POMPEU, 2013, p. 36).

## Desempenho social corporativo

O desempenho ou performance social corporativo articula a dimensão dos resultados das ações sociais. As empresas formulam metas para os programas. O desempenho social corporativo é utilizado para avaliar quantidade, qualidade, eficácia e eficiência dos projetos sociais (CARROL, 1991). “O modelo conceitual de Carrol (1979) dá respaldo a outros estudos neste campo de pesquisa, a exemplo da preposição de Wood (1991), que elabora um modelo mais amplo”. (BOAVENTURA, 2012, p. 30). Segundo Carrol (1999) uma das mais importantes contribuições para a teoria veio em 1991, quando Wood (1991) revisitou o modelo desempenho social corporativo. O modelo de Wood (1991) é mais abrangente porque introduz assuntos que os modelos anteriores não tinham abordado de forma explícita. Colocou desempenho social em um contexto mais amplo, focando nos princípios, processos, impactos e resultados das ações sociais para as partes interessadas (Figura 1).

**Figura 1- Modelo de desempenho social corporativo de Wood (2010)**



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2014) com base em Wood (2010, p. 54, tradução nossa).

Não existe padronização na definição da mensuração do desempenho e da performance das ações sociais. Esse fato dificulta a avaliação dos resultados dos projetos sociais (BOAVENTURA, 2012). A análise da relação entre desempenho social e desempenho financeiro é de complexa mensuração. Desempenho social é um construto multidimensional que abrange uma ampla variedade de fatores: investimentos em equipamentos de controle da poluição, tratamento das mulheres e minorias, relacionamentos com os clientes, relações com a comunidade e programas filantrópicos, dentre outros. (WADDOCK; GRAVES, 1997). O conceito de desempenho social ainda sofre a falta de fundamentação teórica e validade empírica para sua mensuração. Cada trabalho se concentra em dimensões específicas e as perspectivas teóricas em que se baseiam são muitas vezes contraditórias e incompatíveis. Consequentemente, as sucessivas revisões, reavaliações e reorientações levaram a uma considerável confusão conceitual (GOND e GRANE, 2010).

## **O Escritório de Prática Jurídica (EPJ)**

O Escritório de Prática Jurídica da UNIFOR oferece assistência gratuita às pessoas carentes que buscam a solução de conflitos de natureza familiar, consumerista, penal, tributária, entre outras. “A solução extrajudicial de conflitos é a prioridade, haja vista que, somente diante da resistência à conciliação, é que se iniciam os procedimentos judiciais”, garantindo uma formação mais ampla e humanista aos alunos. Para realizar as mediações e as conciliações, o Escritório também dispõe do serviço de psicólogo e de assistente social (POMPEU, 2011, p. 101). Com a finalidade de mensurar o Desempenho Social do Escritório de Prática Jurídica, descreve-se a seguir os princípios, os processos e os impactos gerados pelo estágio aos alunos de Direito, conforme ensinamentos de Wood (2010).

## Princípios transmitidos aos alunos pelo Escritório de Prática Jurídica (EPJ)

O Escritório de Prática Jurídica da UNIFOR possui alunos e profissionais de diversas áreas, tais como: alunos de Direito, de Psicologia, um assistente social, advogados e representante da Defensoria Pública do Estado do Ceará. O Escritório possibilita a aproximação do discente da realidade social, por meio das assessorias baseadas na solidariedade, na cidadania e no humanismo (ALVES, 2008). A vivência prática do direito em face das carências e conflitos sociais faz com que o discente tenha uma formação mais completa, ligada com a realidade social e econômica, e não apenas dogmática e teórica da lei em sala de aula. (HOLANDA, 2005). Isso contribui para a eficácia dos direitos fundamentais, principalmente do acesso à justiça, e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (MAIA, 2013).

No entendimento de Bezerra (2006, p. 91) “A função da universidade não é educar, mas produzir educação. É preciso vencer o modelo aula conferência, pois já está provado o seu fracasso desde a época do Império”. É necessária a adoção de novos métodos para atrair o interesse do aluno, sempre unindo a teoria e a prática para o desenvolvimento do “raciocínio lógico e a reflexão crítica” por meio do enfoque transdisciplinar. Complementa Pompeu e Martins (2014, p. 40) que “A educação jurídica no contexto do desenvolvimento econômico sustentável representa, para a região, um avanço no desenvolvimento humano ao profissionalizar os egressos cientes de sua função social”. Essas práticas jurídicas desenvolvidas no EPJ tornam o aluno mais humanizado e preparado para interagir com a sociedade.

O EPJ da UNIFOR tem auxiliado na administração de conflitos oriundos das comunidades carentes de forma preventiva, pois busca estimular o diálogo e a conciliação em prol da tentativa de uma pacificação social. A mediação e a conciliação utilizadas pelo Escritório de Prática Jurídica da UNIFOR são formas de solução de conflitos que buscam obter a harmonização (SAMPAIO JUNIOR, 2007). O estágio

no EPJ procura desenvolver no aluno uma dimensão interdisciplinar para possibilitar uma aprendizagem dinâmica, viabilizando sua participação com o viés humanístico e solidário (HOLANDA, 2005). É um exemplo de avanço na direção da democracia participativa, pois proporciona a efetivação dos direitos fundamentais como o acesso à justiça, oferecendo estímulos à resolução cooperativa e pacífica das controvérsias em busca da paz social (MIRANDA, 2014).

Processos adotados pelo EPJ no engajamento dos alunos com a comunidade

O estudo do Direito deve transpor o espaço acadêmico do campus para o exercício da solidariedade e da dignidade da pessoa humana (BEZERRA, 2006). O engajamento da universidade com a comunidade por meio da assessoria jurídica é um meio pelo qual a instituição consegue transpor as “barreiras que a impedem de estar presente nas comunidades excluídas, por meio dos serviços de ensino, pesquisa e extensão, minimizando a distância entre os saberes científicos e populares” (MAIA, 2013, p. 128).

O Escritório de Prática Jurídica busca a prevenção dos conflitos utilizando-se da mediação e a conciliação com o objetivo de obter a paz social, dirigindo-se ao Poder Judiciário caso não haja acordo entre as partes. É um exemplo de avanço na direção da democracia participativa, proporcionando a efetivação do acesso à justiça, oferecendo estímulos à resolução cooperativa e pacífica das controvérsias (MIRANDA, 2014). As ações mais procuradas são “as das áreas do direito de família: divórcios, alimentos e investigação de paternidade”. (PONTE; CARTAXO, 2014, p. 134).

A Psicologia Jurídica está conquistando um espaço no Escritório de Prática Jurídica por meio de uma equipe multidisciplinar (MALUSCHKE, 2007, p. 95). No Escritório os moradores das comunidades carentes são atendidos por profissionais também de psicologia, que facilitam o atendimento jurídico (MODENA; CURY,

2010). O serviço de psicologia desenvolve as seguintes atividades: psicoterapia familiar, aconselhamento psicológico, atendimento psicoterapêutico, dentre outras atividades (POMPEU; MARTINS, 2014, p. 36).

Quando há acordo, ele é reduzido a termo e assinado pelas partes. Todavia, caso não haja acordo, os alunos de Direito preparam a petição inicial da ação correspondente para ser protocolada no fórum. “Na Mediação não se pode incentivar a competição, isto é, não se pretende determinar que uma parte seja vencedora ou perdedora, mas ambas que fiquem satisfeitas com a resolução de seus problemas”. Na conciliação, uma terceira pessoa propõe o acordo, ou seja, de alguma forma participa mesmo que indiretamente da solução que é aceita pelas partes. (ALVES, 2008, p. 92) “Na mediação estimula-se para que os interessados encontrem a melhor solução. Sua eficácia de satisfação social é bem mais evidente do que na conciliação em razão de que o seu desfecho é alcançado direto pelas partes envolvidas” (SAMPAIO JUNIOR, 2007, p. 101).

## Impactos gerados pelo Escritório de Prática Jurídica na formação dos alunos de direito

De acordo com Chaves (2013, p. 100) “O Direito e a Justiça não vêm sendo ensinados, e sim, a lei pura, sem qualquer preocupação com a realidade, utilizando-se, inclusive, do argumento da autoridade, e, assim, o direito vem perdendo a sua significação social”. O profissional do direito não pode ficar distanciado da realidade social concreta, o que pode torná-lo incapaz de acompanhar as transformações da sociedade. Importante o desenvolvimento de um processo mais humano, com a mudança na cultura do litígio e a reformulação dos procedimentos. Entretanto, ainda conforme o autor (2013, p. 100) a formação acadêmica dos operadores do Direito é um dos obstáculos a ser superado, “pois a mentalidade repassada pela academia e fortalecida na prática forense é a da cultura da sentença e do litígio”. O

aluno de graduação consegue aliar a teoria à prática, já que se insere desde o início em seu ambiente de trabalho.

Segundo Alves (2008, p. 87), é necessário que os operadores do Direito do futuro entendam que a ciência jurídica, para atingir seu fim social, precisa ser trabalhada com ética, consciência, conhecimento técnico e solidariedade, por meio da conciliação e mediação. Além de auxiliar o Judiciário, a conciliação e a mediação dos conflitos podem mudar a mentalidade dos futuros advogados, juízes, promotores, delegados e demais operadores do direito e “estimular a transformação de uma sociedade, que é culturalmente litigante, em uma sociedade que prime pela cultura da pacificação” (CHAVES, 2013, p. 149).

O maior impacto da assessoria jurídica universitária para a sociedade tem sido a formação de profissionais jurídicos com um perfil mais humano, mais crítico e mais engajado com as questões sociais. Para Maia (2013, p. 237), os profissionais que se formarem irão atuar de forma diferenciada, “pois são sensíveis aos problemas dos setores oprimidos, possuem uma racionalidade mais crítica em relação ao Direito, rompendo com o conservadorismo, o hermetismo, o formalismo e o elitismo, características tão presentes no universo jurídico”. A educação da prática jurídica ganha ares de humanização, tornando o aluno mais altruísta.

Conforme informa Pompeu (2011, p. 101), “Para realizar as mediações e conciliações o escritório também dispõe do serviço de psicólogo e de assistente social”. O número de atendimentos realizados de 2010 ao 1º semestre de 2013 estão na tabela 1.

**Tabela 1 – Número de atendimentos gerais e petições do Escritório Jurídico**

Ano	Nº de atendimentos em geral	Nº de petições protocolizadas no fórum
<b>2010</b>	23.988	4.161
<b>2011</b>	19.795*	2.137
<b>2012</b>	18.696	3.248
<b>2013.1</b>	8.037	1.467

Fonte: Curso de Direito (outubro de 2013).

Faz-se necessário o incentivo ao debate sobre a transformação do ensino jurídico no Brasil para que os novos profissionais tenham uma mudança de cultura e sejam inseridos em um modelo de ensino jurídico mais próximo da realidade social (CHAVES, 2013). O Estágio no Escritório de Prática Jurídica tem um importante papel na formação de futuros operadores do Direito com uma visão social, ética e solidária (ALVES, 2008).

## **Metodologia**

A natureza da pesquisa é quantitativa, procura fazer a mensuração de comportamentos, conhecimentos e opiniões. Também pode ser considerada descritiva, estruturada para medir características descritas em uma questão de pesquisa. (COOPER; SCHINDLER, 2011). A amostra é não probabilística, selecionada por conveniência. Utilizou-se uma amostra composta por 50 (cinquenta) alunos de Direito que estão frequentando o Estágio no Escritório de Prática Jurídica. É interessante destacar que no semestre 2013. foi contabilizado no “Relatório de Atividades” do Escritório de Prática Jurídica a participação de 919 alunos ligados ao EPJ, por tal motivo, não se pode generalizar os resultados já que amostra não segue critérios estatísticos (POMPEU; MARTINS, 2014).

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários desenvolvidos compostos por nove itens, medidos por escalas *Likert* de cinco pontos. Os dados foram coletados no dia 10 de novembro de 2014, no Escritório de Prática Jurídica da UNIFOR, pessoalmente pelo pesquisador. Os questionários foram respondidos pelos alunos que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa. A escala *Likert* foi construída com campos de respostas em cinco níveis de avaliação: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem discordo, nem concordo; 4. Concordo e 5. Concordo totalmente. O questionário possui itens relacionados com o desempenho social do EPJ, conforme

ensinamentos de Wood (2010):

- a) Princípios transmitidos pelo EPJ aos alunos de Direito: dignidade da pessoa humana, solidariedade, cidadania, humanismo, acesso à justiça e solução pacífica das controvérsias. (questões P2; P4; P6);
- b) Processos adotados pelo EPJ: inovação tecnológica devido à virtualização dos processos; interdisciplinaridade; metodologia dinâmica e participativa; estrutura física adequada para a interação dos alunos com os moradores da comunidade; orientações de professores e advogados para dirimir conflitos (questões P1; P3; P5; P7; P8);
- c) Impacto gerado pelo EPJ na formação dos alunos de Direito mais sensíveis com as questões sociais (questão P9).

Observa-se que o desempenho social do EPJ é medido utilizando-se vários itens que formam uma “Escala de Itens Múltiplos que consiste em uma série de afirmações (itens ou indicadores) individuais e estreitamente relacionadas cujas respostas são combinadas em um escore composto ou classificação somada”. As afirmações precisam ter uma relação próxima para representar um construto de maneira completa. (HAIR JR., 2005, p. 195). A escala sofreu pré-testes e modificações para seu refinamento por meio de sugestões de 3 (três) alunos e 3 (três) professores da área jurídica e administrativa. Houve adições e remoções de questões, bem como mudança na sua redação.

Foi utilizada exclusivamente a estatística descritiva na análise dos dados. Essa técnica utiliza números para descrever fatos, organizar, resumir e simplificar informações que podem ser muito complexas. A finalidade é tornar os dados mais fáceis de entender, relatar, discutir. (STEVENSON, 2001). Segundo Hair Jr. (2005, p. 310), “a estatística descritiva inclui a contagens de frequência (quantidade), medidas de tendência central como a média ou a moda, ou uma medida de variação, como o desvio padrão”.

## RESULTADOS

Após a análise dos resultados apresentados, por meio dos 9 (nove) itens referentes ao desempenho social da Escritório de Prática Jurídica, faz-se necessária a realização do cálculo da média das respostas favoráveis (concordo e concordo totalmente) que é realizada pela soma das porcentagens apresentadas nas respostas às perguntas, divididas por 9 (nove). A fórmula para se calcular a média é apresentada abaixo:

**Figura 2- Formula para cálculo da média**

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$$

**Fonte:** Cooper e Schindler (2011, p. 440).

P1 (74%) + P2 (88%) + P3 (64%) + P4 (92%) + P5 (80%) + P6 (96%) + P7 (94%) + P8 (92%) + P9 (84%) / 9 = 85%

A mediana é o ponto central da distribuição, metade das observações na distribuição está acima e a outra metade está abaixo da mediana. Ela está localizada no centro (COOPER; SCHINDLER, 2011, p. 441), conforme abaixo:

64%, 74%, 80%, 84%, 88%, 92%, 92%, 94%, 96%.

A mediana é 88% (oitenta e oito por cento).

De acordo com os ensinamentos de Hair Jr. (2005, p. 57), depois que os dados forem coletados, devem ser analisados e sintetizados em um formato de fácil compreensão. No presente estudo foi utilizado o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). A seguir demonstra-se as respostas dos 9 (nove) itens constante no questionário distribuídos aos 50 (cinquenta) alunos de Direito.

P1 – O EPJ proporciona aos alunos uma experiência inovadora quanto

à questão tecnológica, tendo em vista a virtualização dos processos do Poder Judiciário.

A) 74% dos alunos concordam com a questão da inovação tecnológica. Nesse processo, o Defensor Público do Estado assina digitalmente a petição e envia virtualmente à Justiça. A virtualização proporciona aos alunos o acompanhamento da ação judicial por meio de um *software* que permite a visualização das movimentações ocorridas e das decisões.

B) 26% são indiferentes ou não concordam com a afirmação da inovação tecnológica oferecida pela digitalização dos processos judiciais. Acredita-se que a discordância seja decorrente do fato de que a virtualização ocorreu há vários anos, não podendo ser denominada de inovação tecnológica.

P2 – No EPJ os alunos utilizam os processos de mediação e conciliação, estimulando a cultura da pacificação, e não a cultura do litígio.

A) 88% dos alunos concordam que os processos de mediação e conciliação adotados pelo EPJ estimulam a cultura da pacificação e não do litígio, haja vista que somente diante da resistência à conciliação é que se iniciam os procedimentos judiciais, oferecendo estímulos à resolução cooperativa e pacífica das controvérsias.

B) 12% dos alunos são indiferentes ou não concordam com a referida afirmação. Alguns defendem a judicialização dos conflitos sociais. Chaves (2013) afirma que a cultura do litígio judicial precisa ser reformulada, mas adverte que a mentalidade repassada pela academia e fortalecida na prática forense é a da cultura da sentença.

P3 – O EPJ permite interdisciplinaridade dos alunos de Direito, Psicologia e Serviço Social e outros que trabalham em conjunto com o objetivo de solucionar os conflitos.

A) 64% dos respondentes concordam com a afirmação de que o EPJ permite interdisciplinaridade dos alunos de Direito, Psicologia e Serviço Social. Escritório de Prática Jurídica da UNIFOR possui

alunos e profissionais de Direito e de Psicologia, além de assistente social.

B) 36% dos alunos são indiferentes ou não concordam com a referida afirmação. Acredita-se que não houve consenso com a afirmação devido ao fato de que existe apenas um assistente social para realizar os atendimentos no Escritório de Prática Jurídica.

P4 – No EPJ os alunos proporcionam a garantia constitucional do “acesso à justiça” aos assistidos por meio do peticionamento ao Fórum para a efetivação dos seus direitos.

A) 92% dos alunos concordaram com a afirmação de que o Escritório de Prática Jurídica proporciona aos assistidos o Direito Constitucional do acesso à Justiça. Maia (2013) afirma que o EPJ contribui para a eficácia dos direitos fundamentais na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

B) 8% dos alunos são indiferentes ou não concordam com a afirmação.

P5 – O EPJ adota uma metodologia dinâmica e participativa que conduz o aluno a um raciocínio lógico, crítico e reflexivo das desigualdades sociais.

A) 80% dos alunos responderam que concordam que a metodologia adotada no Estágio do EPJ é dinâmica, participativa e estimula o aluno a ter um raciocínio lógico, crítico e reflexivo sobre a realidade.

B) 20% dos alunos são indiferentes ou não concordam com a afirmação. Acredita-se que esses alunos sejam positivistas, no sentido de buscar no estudo das Ciências Jurídicas apenas a lei posta, sem críticas ou reflexões, conforme afirma Chaves (2013).

P6 – No EPJ os alunos são orientados a proporcionar atendimentos baseados nos princípios da dignidade da pessoa humana, solidariedade, cidadania e humanismo.

A) 96% dos alunos responderam que concordam que no EPJ

os alunos são orientados a proporcionar atendimentos baseados nos princípios da dignidade da pessoa humana, solidariedade, cidadania e humanismo.

B) 4% dos alunos são indiferentes ou não concordam com a afirmação.

P7 – O EPJ possui uma estrutura física adequada com cabines de atendimento que possibilitam a interação direta dos alunos com os assistidos.

A) 94% dos alunos responderam que concordam que o EPJ possui uma estrutura física adequada com cabines de atendimento que possibilitam a interação direta dos alunos com os assistidos.

B) 6% dos alunos são indiferentes ou não concordam com a afirmação.

P8 – No EPJ os alunos recebem orientações de professores e advogados para dirimir os conflitos sociais.

A) 92% dos alunos responderam que concordam no EPJ os alunos recebem orientações de professores e advogados para dirimir os conflitos sociais. Os assistidos são atendidos por uma dupla ou um trio de alunos, sob a orientação de um professor que acompanha todo o semestre.

B) 4% dos alunos são indiferentes ou não concordam com a afirmação.

P9 – O Estágio no EPJ proporciona a formação de bacharéis mais sensíveis com as questões sociais.

A) 84% dos alunos responderam que concordam que o Estágio no EPJ proporciona a formação de bacharéis de direito mais sensíveis com as questões sociais. Segundo Alves (2008), é relevante o papel do EPJ para que os operadores do Direito do futuro entendam que a ciência jurídica, para atingir seu fim social, precisa ser trabalhada com ética, consciência, conhecimento técnico e solidariedade.

B) 16% dos alunos são indiferentes ou não concordam com a afirmação.

## **Conclusões**

O objetivo deste estudo foi analisar o desempenho social do Escritório de Prática Jurídica da UNIFOR e se propôs a responder à seguinte pergunta de pesquisa: Os princípios e processos adotados pelo Escritório de Prática Jurídica da UNIFOR impactam na formação de futuros bacharéis em Direito mais solidários, humanos e sensíveis com os problemas sociais?

Para encontrar respostas fundamentadas, foram delineados três objetivos específicos: (1) descrever os princípios transmitidos pelo Escritório de Prática Jurídica aos alunos de Direito; (2) descrever os processos adotados pelo Escritório de Prática Jurídica para engajar os alunos de Direito na resolução dos conflitos dos moradores das comunidades carentes; (3) analisar estatisticamente se a participação dos alunos no Estágio contribui para a formação dos bacharéis de Direito.

O primeiro objetivo da pesquisa, descrever os princípios transmitidos pelo EPJ aos alunos de Direito, foi alcançado por meio da revisão da literatura especializada e confirmado empiricamente pelos dados obtidos junto aos alunos de Direito. Constatou-se que o Escritório possibilita a aproximação do aluno aos conflitos sociais, por meio das assessorias baseadas na solidariedade, cidadania e dignidade da pessoa humana. Ademais, proporciona a efetivação dos direitos fundamentais como o acesso à justiça, oferecendo estímulos à resolução cooperativa e pacífica das controvérsias em busca da paz social.

O segundo objetivo da pesquisa, descrever os processos adotados pelo EPJ, também foi alcançado teórico e empiricamente. Observou-se que o Escritório procura transpor o espaço acadêmico do campus para estar presente junto às comunidades carentes, busca

a prevenção dos conflitos sociais por meio da mediação e a conciliação por meio de uma equipe multidisciplinar, dirigindo-se ao Poder Judiciário caso não haja acordo entre as partes. As questões utilizadas no questionário com relação à metodologia adotada, a estrutura física, a inovação tecnológica, a interdisciplinaridade e as orientações oferecidas pelos professores e advogados são também referentes aos processos adotados pelo EPJ.

O terceiro e último objetivo foi alcançado. Os princípios e processos adotados pelo Escritório de Prática Jurídica da UNIFOR impactam de forma positiva na formação de futuros bacharéis em Direito. Para realizar a coleta de dados desenvolveu-se uma escala com 9 (nove) questões relacionadas aos princípios, processos e impactos gerados pelo Escritório de Prática Jurídica. As respostas obtiveram a concordância média de **85%** (oitenta e cinco por cento) dos respondentes e a mediana ficou em **88%** (oitenta e oito por cento). O problema da pesquisa foi respondido e o objetivo geral atingido, haja vista que o desempenho social do EPJ foi mensurado. Assim, pode-se defender teórico e empiricamente que o desempenho social do Escritório de Prática Jurídica da UNIFOR é positivo, haja vista que os princípios e processos adotados impactam na formação de futuros bacharéis em Direito mais solidários, humanos e sensíveis com os problemas sociais.

A presente pesquisa visa contribuir para os estudos sobre o desempenho dos projetos sociais desenvolvidos pelas instituições, haja vista que não existe padronização na mensuração, o que dificulta a avaliação dos resultados (BOAVENTURA, 2012). Utilizou-se como base o modelo desenvolvido por Wood (2010), que defende que os projetos sociais devem ser analisados por meio dos princípios, processos e impactos gerados às partes interessadas. A presente pesquisa procurou observar os impactos gerados pelo EPJ na formação dos alunos de Direito.

A pesquisa possui limitações decorrentes da amostra pequena, constituída por apenas 50 (cinquenta) alunos de Direito, haja vista que à pesquisa ter sido realizada no final do semestre, período de

provas e testes finais. Outra limitação foi a utilização exclusivamente da técnica de estatística descritiva na análise dos resultados. A aplicação de técnicas estatísticas multivariadas poderia trazer novas abordagens e perspectivas para o estudo. Recomenda-se o desenvolvimento de estudos que analisem os impactos gerados pelo Escritório de Prática Jurídica às comunidades carentes, bem como o desempenho social de outros projetos sociais desenvolvidos pela UNIFOR e por outras instituições.

## Referências bibliográficas

- ALVES, A. G. S. D. *A humanização do ensino jurídico no Brasil: a experiência do escritório de prática jurídica da Universidade de Fortaleza*. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2008.
- BEZERRA, F. O. M. “Reconstrução do estudo do direito”. *Pensar*, Fortaleza, v. 11, p. 90-94, fev. 2006.
- BOAVENTURA, J. M. G. *Dominância de stakeholders em empresas brasileiras: contribuições à teoria dos stakeholders*. Tese (Livre Docência em Administração) – Faculdade Administração, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.
- BOAVENTURA, J. M. G.; SILVA, R. S.; BANDEIRA-DE-MELO, R. “Corporate financial performance and corporate social performance: methodological development and the theoretical contribution of empirical studies”. *Rev. Cont. Fin. – USP*, São Paulo, v. 23, n. 60, p. 232-245, set./out./nov./dez. 2012.
- BRANCO, M. C. “Contributos para um Ensino Socialmente Responsável nas Escolas de Gestão”. In: POMPEU, R. M.; MARQUES, C. S. E. (Orgs.). *Responsabilidade Social das Universidades*. Florianópolis: Conceito, 2013.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 29 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2014.

- \_\_\_\_\_. *Ministério da Educação (MEC)*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf)>. Acesso: 12 out. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 10.861/04*, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CES Nº 9*, de 29 de Setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2014.
- BRITO, L. G. L.; ROSETO, M. R. C. A. “A responsabilidade social das IES: a percepção das lideranças da educação superior brasileira”. In: POMPEU, R. M.; MARQUES, C. S. E. (Orgs.). *Responsabilidade social das universidades*. Florianópolis: Conceito, 2013.
- CALDERÓN, A. I.; GOMES, C. F. “A responsabilidade social da educação superior: uma leitura à luz da produção científica brasileira (1990-2009)”. In: POMPEU, R. M.; MARQUES, C. S. E. (Orgs.). *Responsabilidade social das universidades*. Florianópolis: Conceito, 2013.
- CARROLL, A. B. “The pyramid of corporate social responsibility: toward the moral management of organizational stakeholders”. *Business Horizons*, July/Aug. 1991.
- \_\_\_\_\_. “Corporate social responsibility: evolution of a definitional construct”. *Business and Society*, Sep. 1999.
- CHAVES, E. C. C. *A aproximação entre a mediação de conflitos e o Poder Judiciário no estado do Ceará*. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2013.
- COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. *Métodos de pesquisa em Administração*. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ. Disponível em: <<http://www.fundacaoedsonqueiroz.org.br>>. Acesso em: 25 jun. 2014.
- GOND, J. P.; CRANE, A. “Corporate social performance disoriented: saving the lost paradigm?” *Business & Society*, p. 677-703, 2010.
- HAIR JR., J. F. *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

- HARKAVY, I.; HARTLEY, M. “University-school-community partnerships for youth development and democratic renewal”. *New Directions for Youth Development*, n. 122, Summer, 2009.
- HOLANDA, A. P. A. “Educação jurídica como promoção da efetividade da justiça: um modelo teórico-prático”. *Pensar*, Fortaleza, v. 10, n. 10, p. 6-10, fev. 2005.
- HUSTED, B. W.; SALAZAR, J. J. “Taking Friedman seriously: maximizing profits and social performance”. *Journal of Management Studies*, Jan. 2006.
- KLEIN, P.; FÁTIMA, M.; MCEWEN, L.; MOSER, S. C.; SCHMIDT, D.; ZUPAN, S., “Dismantling the ivory tower: engaging geographers in university-community partnerships”. *Journal of Geography in Higher Education*, v. 35, n. 3, p. 425-444, Aug. 2011.
- MACHADO, A. “Juizados federais virtuais”. *Pensar*, Fortaleza, v. 11, p. 46-53, fev. 2006.
- MAIA, C. D. *Análise teórico-prática do potencial emancipatório da Assessoria Jurídica Popular como alternativa a serviço dos movimentos sociais na luta pela efetivação de seus Direitos*. 2013. Tese (Doutorado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2013.
- MALUSCHKE, J. S. N. F. B. “Revisitando questões sobre lei, transgressão e família em suas interações com a psicologia, a psicanálise, o direito e a interdisciplinaridade possível”. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, v. 23 n. esp., p. 89-96, 2007.
- MIRANDA, A. K. P. C. “Mediação comunitária no Estado do Ceará: caminhos para a práxis cidadã e democrática?” *RIDB*, ano 3, n. 2, 2014.
- MOZENA, H.; CURY, V. E. Plantão psicológico em um serviço de assistência judiciária. *Memorandum*, p. 19, 65-78, 2010.
- OLIVEIRA, D. O. et al. “Pensar, comunicar e agir: um caso prático de responsabilidade social”. In: POMPEU, R. M.; MARQUES, C. S. E. (Orgs.). *Responsabilidade social das universidades*. Florianópolis: Conceito, 2013.
- OSTRANDER, N.; HOGUE, S. C. “Learning from our mistakes: autopsy of an unsuccessful university-community collaboration”. *Social work education*, v. 30, n. 4, June 2011.
- PENDRAS, M.; DIERWECHTER, Y. “The problematic potential of universities

- to advance critical urban politics”. *Journal of Geography in Higher Education*, v. 36, n. 2, May 2012.
- POMPEU, G. V. M. “Humanidade ou nacionalidade: entre a soberania do Estado, a proteção internacional dos direitos do homem e responsabilidade social das empresas e das universidades”. In: POMPEU, R. M.; MARQUES, C. S. E. (Orgs.). *Responsabilidade social das universidades*. Florianópolis: Conceito, 2013.
- POMPEU, G. V. M.; MARTINS, D. B. *A educação jurídica e igualdade material: um estudo da clínica jurídica do curso de direito da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e sua repercussão no contexto do crescimento econômico e no desenvolvimento humano*. Programa de Pós-graduação em Direito Constitucional, Fortaleza, 2014.
- POMPEU, G. V. M.; SIQUEIRA, N. S. “Liberdade e igualdade: condicionamentos democráticos para o desenvolvimento humano, para o crescimento econômico e a estabilidade social”. In: POMPEU, G. V. M. (Org.) *Direito Constitucional nas relações econômicas*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.
- POMPEU, R. M. *Responsabilidade Social da Universidade na Formação de Capital Humano e como Ferramenta de Desenvolvimento Local Sustentável: os casos da UTAD e da UNIFOR*. 2011. 324 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2011.
- POMPEU, R. M.; MARQUES, C. S. E. (Orgs.). *Responsabilidade social das universidades*. Florianópolis: Conceito, 2013.
- PONTE, M. D.; CARTAXO, M. A. “Universidade de Fortaleza: justiça e cidadania transformando a sociedade”. In: KLIKSBURG, et al. *Responsabilidade social de las universidades*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria, 2014.
- SAMPAIO JUNIOR, J. H. *Nova concepção de Jurisdição*. 2007. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2007.
- SOBRINHO, D. J. “Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES”. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1,, mar. 2010.
- STEVENSON, W. J. *Estatística aplicada à administração*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 2001.

- STRIER, R. "The construction of university-community partnerships: entangled perspectives". *Springer Science & Business Media B.V.*, 2010.
- TASSIGNY, M. "Extensión, ciudadanía e inclusión social: bases conceptuales en el programa de formación para el trabajo". In: *Responsabilidad social de las universidades*. Buenos Aires: Fundación Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria-RLCU, 2008.
- UNESCO. "Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura". 2009. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)>. Acesso: 12 out. 2014.
- UNIFOR. Universidade de Fortaleza. 2014. Disponível em: <<http://www.unifor.br>>. Acesso em: 25 jun. 2014.
- VALLAEYS, F. "Que significa responsabilidade social universitária?" In: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Org.). Responsabilidade social da educação superior: contribuições da Rede Universitária de Ética e Desenvolvimento Social do BID. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, ano 24, n. 36, 2006.
- WADDOCK, S. A.; GRAVES, S. B. "The corporate social performance-financial performance link". *Strategic Management Journal*, v. 18:4, p. 303-319, 1997.
- WOOD, D. J. "Corporate social performance revisited". *Academy of Management Review*, v. 16, n. 4, p. 691-718. 1991.
- \_\_\_\_\_. Measuring corporate social performance: a review. *International Journal of Management Reviews*, 2010.



# **Responsabilidade social dos *stakeholders*, compromisso afetivo e suporte organizacional na percepção dos funcionários de instituições de ensino superior brasileiras**

Elnivan Moreira Souza  
Izabelle Quezado  
Mônica Mota Tassigny  
Randal Martins Pompeu

## **RESUMO**

Este trabalho teve por objetivo verificar a percepção de RSC e o compromisso afetivo dos funcionários de instituições de ensino superior. Teoricamente, foram utilizados os conceitos de Responsabilidade Social Corporativa (RSC) e Universitária (RSU), Responsabilidade Corporativa dos *Stakeholders* (RCSt), Percepção de Suporte Organizacional e Comprometimento Afetivo Organizacional. A Estratégia metodológica utilizada foi a *survey*, aplicada com 97 funcionários de instituições de ensino superior brasileiras. Os dados foram analisados mediante o uso de estatística descritiva, análise fatorial confirmatória e modelagem de equações

estruturais. Os resultados indicam relação positiva entre os construtos Responsabilidade Corporativa dos *Stakeholders* (RCSt), Percepção de Suporte Organizacional (PSO) e Comprometimento Afetivo Organizacional (CAO), sendo os dois últimos dependentes do primeiro e o PSO dependente do CAO, o que confirma resultados de estudos realizados junto a organizações empresariais.

## Introdução

O conceito de Responsabilidade Social Corporativa (RSC), com o passar das décadas, continua crescendo em importância e significado. Apesar das deliberações em curso, como o que isso significa e o que ele compreende. Ele se desenvolveu e evoluiu tanto na comunidade acadêmica quanto nas comunidades de praticantes em todo o mundo. A ideia de que as empresas têm algumas responsabilidades com a sociedade além da realização de lucros para os acionistas tem ganhado força nas últimas décadas. Para todos os efeitos práticos, no entanto, é em grande parte um fenômeno pós II Guerra Mundial.

Além disso, este campo tem crescido significativamente e hoje contém uma grande proliferação de teorias, abordagens e terminologias. Sociedade e negócios, gestão de questões sociais, políticas públicas e de negócios, gerenciamento de *stakeholders* e responsabilidade corporativa são apenas alguns dos termos usados para descrever os fenômenos relacionados com a responsabilidade corporativa na sociedade. Nos últimos anos, o interesse renovado por responsabilidades sociais e novos conceitos alternativos têm sido propostos, incluindo a cidadania corporativa e a sustentabilidade empresarial (Garriga & Melé, 2004).

A RSC apresenta tanto uma diversidade de teorias quanto uma proliferação de abordagens, por vezes controversas, complexas e incertas. Garriga e Melé (2004) classificam tais abordagens em quatro grupos: (1) teorias instrumentais, em que a corporação é vista como apenas um instrumento para a criação de riqueza, e suas atividades

sociais são apenas um meio para alcançar resultados econômicos; (2) as teorias políticas, que se preocupam com o poder das corporações na sociedade e um uso responsável desse poder na arena política; (3) teorias de integração, em que a empresa está focada na satisfação das demandas sociais; e (4) as teorias éticas, baseada em responsabilidades éticas das empresas para a sociedade, sendo os dois últimos centrais na abordagem tratada neste artigo.

Pesquisas evidenciaram que a RSC, definida como as ações e políticas que levem em conta as expectativas dos intervenientes e do *triple bottom line* por meio do desempenho econômico, social e ambiental (Aguinis, 2011), contribui para a vantagem competitiva das empresas e para a criação de valor compartilhado (Porter & Kramer, 2011), influenciando os comportamentos dos *stakeholders* (Barnett, 2007; Bosse, Phillips, & Harrison, 2009).

A investigação psicométrica da RSC também destaca a importância de fenômenos de nível micro (Morgeson, Aguinis, Waldman, & Siegel, 2013) e a necessidade de considerar como os funcionários percebem e posteriormente reagem a atos de responsabilidade social corporativa ou irresponsabilidade (Rupp et al., 2013). Apesar disso, entre os estudos de RSC, são raros os que se dedicam a examinar a perspectiva do empregado no que tange a essas ações (Bravo, et al., 2017). Ainda, as poucas evidências teórico-empíricas que sugerem que o aprimoramento da responsabilidade social por parte da organização pode afetar o empregado e às funções laborais, ainda são emergentes e passivas de investigação na academia (Valentine & Godkin, 2017).

Tal escassez de pesquisas pode resultar da falta de testes sistemáticos ou refinamento das teorias subjacentes sobre percepção de RSC dos funcionários (Rupp et al. 2013) relativos a questões metodológicas e de medição (Morgeson et al., 2013). Ambos, profissionais e estudiosos, reconhecem que a RSC é uma ferramenta útil para o gerenciamento de atitudes e comportamentos dos funcionários (Bhattacharya, Sen, e Korschun, 2008; Vlachos et al, 2014), mas as

medidas de percepção dos empregados permanecem subdesenvolvidas (Morgeson et al. 2013 ).

Embora a teoria dos *stakeholders* sugira que a percepção de RSC dos funcionários representam um constructo multidimensional e multifacetado, e apesar dos apelos para examinar como os estudos de comportamento organizacional relacionam a percepção de RSC (Morgeson et al, 2013; Rupp et al, 2013), sabe-se pouco sobre a natureza e a estrutura dimensional das percepções de RSC como um constructo de ordem superior.

Intensificou-se, no cenário das organizações, a discussão quanto ao conceito e à tendência da responsabilidade social corporativa e, logo em seguida, esta discussão chegou às universidades, suscitando, portanto, a discussão acerca da Responsabilidade Social das Universidades (RSU). Neste sentido, Pernalete e Ortega (2010) argumentam que o antecedente da RSU é a responsabilidade social empresarial, que se introduziu com maior firmeza no momento histórico em que o mundo vivenciava o redimensionamento da globalização.

Insistia-se que as organizações deviam promover práticas adequadas, orientadas ao âmbito social, meio ambiente e direitos humanos, conscientes de que deveriam ir mais além de sua tarefa básica, e considerar também os impactos que tal atividade geraria nas próprias organizações e seus membros, nos grupos de interesse (*stakeholders*) com os quais se relacionavam e na cidadania coletiva. Desde então, o tema Responsabilidade Social Universitária (RSU) vem crescendo e ganhando destaque no meio acadêmico.

Essas instituições, em sua atividade fim, já desempenham um papel importante na sociedade. Quando voltadas para atuar diretamente na redução das desigualdades sociais e econômicas, valorização cultural, científica, desenvolvimento tecnológico, ocupando espaços normalmente ignorados pelo setor público e pela sociedade, têm sua importância e seu impacto ampliado no desenvolvimento local e do capital humano (Caldéron, 2006). Ademais, ações no âmbito da RSU podem potencializar, nos estudantes, desempenho acadêmico, motivação, habilidade de trabalhar em equipe, aspiração à

liderança e, sobretudo, satisfação. No que diz respeito ao funcionário, quando percebida, a RSU, favorece a motivação laboral (Puerto, Diaz & Guraya, 2017).

Vale ressaltar que as pesquisas que investigaram a percepção dos funcionários acerca da RSC normalmente utilizam corporações empresariais (Barnett, 2007; Bauman, 2012; Bhattacharya, Sem & Korschum, 2008; De Roeck et al. 2014, Rupp, 2011). Há especificidades em relação à forma de pensar e de agir dos funcionários de universidades que possam trazer novas abordagens para essa perspectiva. Nesse sentido, este trabalho teve por objetivo verificar a percepção de RSC e o compromisso afetivo dos funcionários de Instituições de Ensino Superior. Para tanto, foi testado um modelo teórico utilizado por Akremi et al. (2015) e foram utilizadas as escalas desenvolvidas por Ambrone e Shiminke (2009), Shwepker (2001), Ensenberger et al. (1997), Rhoades, Eisenberger e Armeli (2001) e Akremi et al. (2015).

## **Responsabilidade social corporativa**

Várias definições do construto Responsabilidade Social Corporativa (RSC) resultaram em abordagens múltiplas de mensuração (Aguinis, 2011; Morgeson et al, 2013). As definições seminais a respeito da RSC são atribuídas a Carroll (1979) relativas às expectativas econômicas, legais, éticas e discricionárias que a sociedade tem das organizações.

No entanto, a definição de Carroll ignora casos em que uma empresa se engaja nestes quatro comportamentos e mesmo assim não consegue alcançar *stakeholders* internos e externos (Glavas & Godwin, 2013). Rupp et al. (2013) também sugerem que a sub-escala de cidadania alinha definições contemporâneas da RSC ao quadro restritivo de Carroll (1979), na medida em que direciona ações que beneficiam as partes interessadas externas à empresa. Para resolver esta limitação, outras abordagens se concentram em como organizações tratam globalmente indivíduos ou grupos.

Seguindo essa Visão Baseada em Responsabilidade, Maignan e Ferrell (2000) propõem um conceito de Cidadania Corporativa para avaliar as percepções de RSC dos trabalhadores ao longo das dimensões éticas, jurídicas, econômicas e discricionários. Com base na teoria da justiça, estas obras distinguem as dimensões distributiva, processual e interacional das percepções de RSC dos funcionários de tal forma que os funcionários julgam que a preocupação social que está incorporada na ação de uma organização (CSR processual), os resultados que resultam de tais ações (distributiva CSR) e como indivíduos, dentro e fora da organização são tratados como resultado dessas ações (RSE interacional) (Rupp et al, 2006). Embora essa visão ofereça uma estrutura plausível sobre como os funcionários percebem o tratamento dado pelas empresas à indivíduos ou grupos, esta não pode capturar a natureza específica das percepções de RSC em comparação com a percepção de justiça organizacional, na medida em que tende a fundir ambos os construtos (Rupp, 2011).

Outra abordagem teórica adotada nesta pesquisa é a Visão Baseada em *Stakeholders* (Clarkson, 1995; Freeman, 1984). Organiza as percepções de RSC de acordo com o tratamento dado pela organização aos seus *stakeholders* na percepção de seus funcionários. Post, Preston, e Sachs (2002) definem os *stakeholders* como os indivíduos e grupos que contribuem, voluntária ou involuntariamente, para a criação de riqueza da organização, e que são, portanto, os seus potenciais beneficiários e/ou portadores de risco.

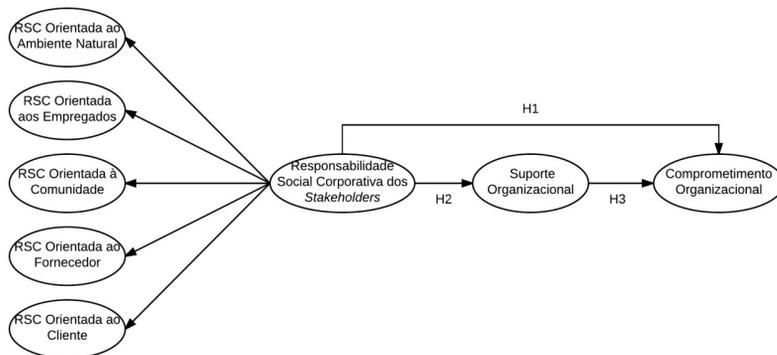
Além do destaque da Teoria das *Stakeholders* na literatura de gestão (Laplume, Sonpar, & Litz, 2008; Parmar et al., 2010), vários argumentos justificam o foco nos *stakeholders*. Algumas definições recentes de RSC na literatura de Comportamento Organizacional (CO) referem-se aos *stakeholders* (Barnett, 2007; Glavas & Godwin, 2013; Morgeson et al, 2013), e em certo sentido, não há necessidade de pensar em termos de responsabilidade social. Na verdade, Akremi et al. (2015) redefinem a RSC como Responsabilidade Corporativa dos *Stakeholders* (RCSt) para simbolizar que o pensamento sobre as partes

interessadas reflete-se ao negócio e vice-versa (Freeman, Harrison, e Wicks, 2007).

A Teoria dos *Stakeholders* sugere que os gerentes direcionam suas atividades visando melhorar a relação com os *stakeholders* (Freeman, 1984). As representações do ambiente dos atores são organizadas em torno das percepções dos grupos de *stakeholders* (Donaldson & Preston, 1995, Bundy, Shropshire, & Buchholtz, 2013), que refletem quem são eles e os que realmente importam (Mitchell, Agle, & Wood, 1997). Estudos cognitivos confirmam que a cognição gerencial reflete categorias dos *stakeholders* (Lucea, 2010). Assim, grupos de *stakeholders* oferecem uma heurística útil que os funcionários usam para avaliar os comportamentos de sua corporação para constituintes internos e externos.

A partir destes argumentos e inspirado pelo trabalho de Akremi et al. (2015) que desenvolveram e testaram a escala de ordem superior para Percepção de Responsabilidade Corporativa dos *Stakeholders* (RCSt), esta pesquisa direciona-se pelo modelo teórico representado na Figura 1 e pelas hipóteses que lhe são subjacentes.

**Figura 1 – Modelo Teórico de Percepção de Responsabilidade Corporativa dos *Stakeholders***



Fonte: Adaptado de Akremi et al. (2015).

## Responsabilidade Corporativa dos *Stakeholders* na Visão de Empregados

Funcionários, como membros de uma corporação, estão preocupados em contribuir, perceber, avaliar e reagir a atividades de responsabilidade social da sua empresa (Rupp et al., 2006). Central às reações dos funcionários são as suas percepções das atividades de RSC (Aguinis & Glavas, 2012), que podem ser imprecisas, como quando as práticas de RSC não são tão prevalentes em relação à percepção dos funcionários (Glavas & Godwin, 2013). No entanto, a sua existência tem implicações atitudinais e comportamentais para os empregados (Dijksterhuis & van Knippenberg, 1998; Gupta, 2015; Valentine & Godkin, 2017; Bravo *et al.*, 2017).

Assim, a RSC se apresenta como um fenômeno psicológico e perceptual no qual se procura desenvolver uma medida subjetiva capaz capturar a RSC percebida, em vez de ações reais. Nessa perspectiva, Akremi et al. (2015) desenvolveram uma escala para avaliar a Responsabilidade Corporativa dos *Stakeholders* (RCSt), um construto multidimensional de ordem superior. O construto é multidimensional se representar várias dimensões distintas, relacionadas, que podem ser tratadas como um único conceito teórico de ordem superior (Edwards, 2001; Johnson, Rosen, & Chang, 2011). Os construtos teóricos multidimensionais facilitam a construção de teorias porque captam a heterogeneidade dos fenômenos organizacionais, proporcionando construtos gerais parcimoniosos (Johnson, Rosen, e Chang, 2011).

De acordo com Edwards (2001), eles também podem ajudar a prever atitudes e comportamentos complexos no trabalho, na medida em que podem igualar o nível de abstração associada a indicadores e critérios. Os construtos de RSC desenvolvidos por Akremi et al. (2015) são: Orientação ao Ambiente Natural; Orientação aos Empregados; Orientação à Comunidade; Orientação ao Fornecedor; Orientação ao Cliente (ver Figura 1); e Orientação ao Acionista, sendo este último omitido do estudo porque o tipo de organização

aqui estudada normalmente não tem como foco a prestação de contas ao acionista. Como resultado do estudo, os autores transformaram os construtos de primeira em um único de segunda ordem, denominado Responsabilidade Corporativa dos *Stakeholders* (RCSt)(ver Figura 1), caracterizado como de ordem superior e com maior poder de explicação.

## Responsabilidade Social Universitária

A responsabilidade social em instituições de ensino superior brasileiras ganhou evidência na primeira década do século XXI, quando as instituições privadas adotaram em suas estratégias organizacionais e mercadológicas, o discurso da responsabilidade social (Calderón, Pedro & Vargas, 2011). Desde então, é visível o crescente número de universidades empreendedoras em todas as partes do mundo, onde a maior preocupação é gerir-se de uma forma ativa e menos dependente financeiramente da tutela do Estado, o que exige, de certa forma, uma reorganização das instituições, a partir de elementos de sustentabilidade institucional, reforçando um novo caráter organizacional (Clark, 1998, 2006).

Diante desse cenário, Macêdo (2005) afirma que a universidade não só pode como deve cumprir uma missão que ultrapassa os limites da sua finalidade tradicional de produção, reprodução, divulgação e conservação do conhecimento. Puerto, Diaz e Guraya (2017) reiteram o papel que a universidade deve exercer enquanto organização atuante no mercado contemporâneo, dedicando esforços a ações que visem ao bem estar social.

Assim, requiere-se, hoje, da universidade, não só a formação profissional tecnicamente qualificada, mas também uma educação que prepare o estudante para o pleno exercício da cidadania; não só a produção do conhecimento científico e tecnológico, mas também que a sua atividade de pesquisa esteja voltada para a resolução de problemas e para a resposta às demandas da comunidade e que esteja

alinhada com um modelo de desenvolvimento que privilegie, além do crescimento da economia, a promoção da qualidade de vida.

Compreende-se a missão da universidade como algo mais amplo, para além da formação técnica para fins imediatistas da sociedade desenvolvimentista, a qual espera e até exige da universidade uma educação baseada na formação do capital humano (Severino, 2008), de modo a promover, prioritariamente, o crescimento econômico. Todas essas concepções fizeram emergir a ideia de Responsabilidade Social Universitária (RSU), enquanto conjunto de ações coletivas da universidade em prol do desenvolvimento da comunidade e também de seus pares diretos.

É um conceito multifacetado porque está diretamente ligado ao modelo de universidade e à forma como esta se organiza enquanto instituição. A RSU configura-se como uma alternativa de modernização, que permite a busca constante de redefinição da gestão socialmente responsável e crítica permanente sobre a maneira de pensar e adotar os processos educativos (Ribeiro & Magalhães, 2014).

Para Calderón (2006), a RSU diz respeito aos deveres que a universidade tem para com a sociedade que a financia, principalmente na procura de soluções para os principais problemas sociais, a necessidade de uma melhor distribuição de renda e a criação de mecanismos de promoção social de setores historicamente marginalizados. A despeito dessas colocações, Pompeu, Marques e Braga, (2014) tem demonstrado a importância das atividades de RSU para o desenvolvimento local e humano.

A extensão do impacto criado pelas atividades de RSU depende do nível de legitimidade adquirida pela Universidade perante a sociedade. A inclusão do produto universitário (ensino) no sistema é resultado de um processo de produção, no qual, estudantes, vistos como indivíduos ativos, adquirem habilidades para provocar mudanças sociais, em oposição ao quadro passivo no qual estes eram meros receptores de informação e do conhecimento. A partir dessa perspectiva, as universidades expandiram-se para desenvolver pessoas que conhecem profundamente os relacionamentos e as desigualdades sociais,

assumindo o dever de atores sociais capazes de aplicar e transferir o conhecimento adquirido na Universidade.

Na visão de Vallaeys (2006), a organização de uma gestão universitária socialmente responsável, bem como as funções sociais de ensino, pesquisa e extensão devem ser delineadas por alguns eixos, sem os quais a responsabilidade social dificilmente se cumpriria: i) garantir a responsabilidade social da ciência; ii) promover a formação da cidadania democrática; iii) contribuir para o desenvolvimento por meio da formação do/a estudante como agente de desenvolvimento.

A Responsabilidade Social (RS) deve ser implementada por qualquer organização, embora cada uma tenha características específicas. No caso das universidades essa necessidade ocorre porque i) há uma falta de respostas às necessidades sociais; ii) à falta de iniciativas para construir pontes entre as universidades, comunidades, empresas e Estado; e iii) necessidade de se treinar pessoas com competências teóricas, práticas, de cidadania, ética e consciência moral que se adequam às necessidades de demanda e à prática profissional (González, Túñez-López, 2014).

Apresentados os conceitos de Responsabilidade Corporativa dos *Stakeholders* (RCSt) e de Responsabilidade Social Universitária (RSU), as seções seguintes visam dialogar e relacionar os construtos Percepção Geral de Justiça (PGJ), Clima Ético (CE), Comprometimento Afetivo com a Organização (CAO) e Percepção de Suporte Organizacional (PSO), testados teoricamente por Akremi et al. (2015) a partir de bases de dados coletados junto a funcionários de organizações empresariais.

## Comprometimento Afetivo com a Organização

A aplicação do quadro teórico da justiça a RSC evidencia que o humor dos trabalhadores pode afetar a forma como eles respondem à escala RCSt, especialmente como resultado do componente moral da RSC. Motivos morais podem ter influências afetivas mais fortes sobre

as percepções do que outros motivos (Bauman & Skitka, 2012). De acordo com pesquisas anteriores, as iniciativas de RSC representam importantes fontes de informação que influenciam decisões de moralidade corporativa dos empregados (Bauman & Skitka, 2012; Rupp et al, 2006). Além disso, quando as pessoas experimentam efeito negativo, elas não possuem perspectivas positivas sobre si mesmas ou uma organização. Se elas experimentam efeito negativo ao longo do tempo, as pessoas provavelmente estão menos conscientes ou entusiasmadas com ações e iniciativas de RSC (Seo, Barrett, e Bartůněk, 2004).

Turker (2009) mostra que as iniciativas de responsabilidade social voltadas para os diferentes *stakeholders* se relacionam positivamente ao comprometimento afetivo organizacional dos colaboradores, ou seja, a sua ligação emocional e envolvimento na organização. Em concordância, para Bravo *et al.* (2017), a percepção de RSC implica, de forma direta ou indireta, no comprometimento do empregado com a organização.

Em suma, três quadros teóricos tentam explicar as relações positivas entre as iniciativas de RSC e o Comprometimento Afetivo Organizacional. Em primeiro lugar, muitos estudos dependem de identidade social e argumentam que os funcionários se comprometem mais com uma empresa socialmente responsável (Farooq et al., 2014). Em segundo lugar, a percepção dos funcionários sobre o tratamento dado aos *stakeholders* pode desencadear mecanismos alternativos (Bosse et al., 2009), de tal forma que uma troca social generalizada (Molm, Collet, e Schaeffer, 2007) poderia explicar reações dos empregados em termos de apego emocional e intenção de se envolver em relações de troca que constituem compromisso de uma organização solidária, generosa e benevolente (Farooq et al. 2014; Gond et al., 2010).

Em terceiro lugar, de acordo com a teoria da autodeterminação, iniciativas de RSC podem atender às necessidades psicológicas dos trabalhadores e assim aumentar o seu compromisso afetivo com a organização (Bauman & Skitka, 2012; Rupp, 2011). A maioria dos

estudos postulam que a RSC está direta e positivamente relacionada ao comprometimento afetivo organizacional (CAO). Shen e Benson (no prelo) também argumentam que o CAO é consistente com as práticas internas de RSC. Nessa perspectiva as práticas de RSC internas e externas são sinais de comprometimento da organização ao valorizar e se preocupar com o bem-estar dos seus *stakeholders*. Portanto, as percepções RCSt podem ser associadas com Comprometimento Afetivo Organizacional através do Percepção de Suporte Organizacional:

Hipótese 1: A RCSt influencia positivamente o Comprometimento Afetivo Organizacional.

### Percepção de Suporte Organizacional

De acordo com o modelo de engajamento de grupo (Tyler e Blader, 2003), os funcionários se orgulham de pertencer a uma organização justa que os apoia e reconhece, o que fortalece sua autoestima através da identificação reforçada. Percepções de justiça também refletem as necessidades psicológicas dos trabalhadores, como a autoestima e sentimento de pertença, podendo aumentar a satisfação no trabalho (Chen et al., 2010). Usando a teoria da identidade social (Hogg e Terry, 2000; Tajfel & Turner, 1986), pesquisas anteriores evidenciaram alinhamento entre as iniciativas de RSC que adotaram a identificação organizacional através do prestígio da organização e do orgulho dos funcionários (Jones, 2010).

Estudos de reputação afirmam que a atratividade e o carácter distintivo do resultado da imagem de uma organização parte de sua capacidade de atender às expectativas de seus *stakeholders* através de iniciativas de RSC (Bhattacharya, Korschun, e Sen, 2009). Além disso, pertencer a uma organização de renome, socialmente responsável, é compensador para os trabalhadores, porque aumenta a sua autoestima e atende a sua necessidade de autoaperfeiçoamento, o que deve

promover a identificação organizacional (Glavas & Godwin, 2013; Gond et al. 2010).

É mais fácil se associar com uma organização descrita de forma positiva (Dutton & Dukerich, 1991), de modo que as percepções de RCSt dos trabalhadores devem se relacionar positivamente à identificação organizacional. Jones, Willness & Madey (2014) usam o processo de auto aperfeiçoamento dos empregados para explicar o papel mediador do orgulho entre uma iniciativa de responsabilidade social das empresas (isto é, programa de voluntariado da organização) e a identificação organizacional. Além disso, a RSC representa um meio pelo qual as empresas podem abordar as necessidades dos funcionários e aumentar o bem-estar geral (Bauman & Skitka, 2012).

Gavin e Maynard (1975) encontraram uma relação significativa entre o grau em que uma organização cumpre as suas obrigações sociais e a satisfação com o trabalho de seus empregados. Pesquisas anteriores também sugerem que os funcionários apresentam maior satisfação no trabalho quando eles acreditam que seu empregador é ético (Koh & Boo, 2001). Iniciativas de RSC que abordem as necessidades dos *stakeholders*, concentrando-se em questões sociais, oferecem uma extensão natural da ética organizacional (Valentine & Fleischman, 2008).

Várias dimensões de RSC relacionam-se positivamente a satisfação no trabalho (De Roeck et al., 2014). Baseando-se em um quadro de necessidades psicológicas, Bauman e Skitka (2012) postulam que as percepções de RSC relacionam-se positivamente à satisfação dos funcionários por meio de carácter distintivo do grupo e pertencimento, pois a percepção de suporte organizacional pode influenciar a percepção de responsabilidade corporativa dos *stakeholders* e o comprometimento afetivo organizacional, tal como identificação organizacional e satisfação no trabalho, pode-se prever o seguinte:

Hipótese 2: A RCSt influencia positivamente a Percepção de Suporte Organizacional.

Hipótese 3: A Percepção de Suporte Organizacional influencia positivamente o Comprometimento Organizacional.

### **Percurso metodológico**

A amostra é composta por 97 respostas, não probabilística, definida por conveniência (Hair et al., 2009; Babbie, 2001). A coleta de dados foi realizada por meio de questionários eletrônicos (Google Formulários) entre agosto e outubro de 2016. O instrumento aplicado foi composto por questões relacionadas ao levantamento do perfil sócio demográfico (gênero, tempo de trabalho, grau de escolaridade, cargo/função, estado civil e faixa etária) e variáveis qualitativas em escala do tipo Likert de 7 pontos, estruturado nos seguintes blocos: (i) RSC Orientada à Comunidade (RSC\_OC); (ii) RSC Orientada ao Ambiente Natural (RSC\_OA); (iii) RSC Orientada ao Empregado (RSC\_OE); (iv) RSC Orientada ao Fornecedor (RSC\_OF); (v) RSC Orientada ao Cliente (RSC\_OCL); (vi) Percepção de Suporte Organizacional (PSO) e (vii) Comprometimento Afetivo Organizacional (CAO).

Empregou-se a técnica de modelagem de equações estruturais (MEE) para estimação do modelo teórico desenvolvido. A MEE mostra-se oportuna para o tratamento dos dados, uma vez que permite: (i) estimar modelos em uma variável dependente que se torna independente em subseqüentes relações de dependência e (ii) incluir variáveis latentes mensuradas indiretamente (Hair et al., 2009). Os dados foram processados no software SmartPLS 3.0. (Ringle, Wende, & Becker, J.-M. 2015). O método de estimação por mínimos quadrados parciais (Partial Least Squares Path Modeling – PLSPM) é considerado o mais adequado em contextos exploratórios, pois não tem suposições a respeito da distribuição dos dados (normalidade) e é menos rígido em termos de tamanho da amostra do que a estimação baseada na reprodução da matriz de covariâncias (AMOS, LISREL, EQS etc.) (Hair, Ringle, & Sarstedt, 2011). Para determinar

o tamanho da amostra a ser usada quando a estimação é feita por PLS-PM, Hair, Hult, Ringle e Sarstedt (2013) sugerem a análise do poder estatístico, o que foi implementado por meio do software G\*Power 3 (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner 2007). Para uma amostra de 97 casos, nível de significância de 5%, tamanho do efeito médio ( $R^2 = 30\%$ ), o poder estatístico será igual a 95%, superior ao valor mínimo recomendado de 80% (Hair, Hult, Ringle e Sarstedt, 2013), eliminando a existência de erros tipo I e tipo II.

## **Análise e discussão**

Dos 97 respondentes da amostra, composta por profissionais atuantes em IES do Nordeste do Brasil, 52% são de gênero feminino e, 48%, masculino. A idade dos participantes está concentrada entre 21 e 51 anos (85%), tendo 14% da amostra acima de 51 anos e somente 1% abaixo de 20. No tangente a estado civil, 52% dos respondentes declaram-se casados, 41%, solteiros e 7% divorciados.

Com relação à escolaridade, 11% da amostra tem ensino médio completo, 7% é graduada, e 82% possui título de pós-graduação, sendo, do total da amostra, 14% em nível de especialização, 54% de mestrado e 14% de doutorado.

No que diz respeito ao cargo exercido na IES, a maioria da amostra constitui-se por professores (64%), em seguida, profissionais de gerência, supervisão ou coordenação (10%), cargos de função operacional (8%) e diretoria/pró-reitora (2%). Os 16% restantes correspondem a outros cargos. Ademais, foi questionado o tempo de serviço de cada profissional na referida IES, que flutua entre menos de um ano e mais de 20 anos, prevalecendo “Entre 1 a 2 anos” (29%), seguido por “Entre 2 e 5 anos” (23%), “Entre 5 e 10 anos” (22%), “Menos de 1 ano” (13%), “Entre 10 e 20 anos” (11%) e “Mais de 20 anos” (2%).

A avaliação do modelo de medida reflexivo inclui a confiabilidade individual do indicador e a variância média extraída (AVE) para

avaliar a validade convergente; os critérios de Fornell-Larcker e as cargas fatoriais dos indicadores para avaliar a validade discriminante; e, a confiabilidade composta para avaliar a consistência interna. A validade convergente é a extensão em que os itens estão teoricamente interrelacionados. Para modelos reflexivos, são considerados os seguintes indicadores para validade convergente: a) carga fatorial  $l > 0,7$  e significância estatística com  $\alpha < 0,05$  (Chin, 1998; Fornell & Larcker, 1981). Itens com  $l$  entre 0,4 e 0,7 podem ser considerados, para permanecer em um modelo exploratório (Hair et al., 2013); b) variância média extraída (AVE)  $> 50\%$  (Chin, 1998; Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2013).

Inicialmente, todos os indicadores foram utilizados na mensuração dos construtos, mas oito deles apresentaram baixas cargas fatoriais ( $l < 0,4$ ), e, por esse motivo, foram retirados do modelo de mensuração. Os demais 37 indicadores apresentaram cargas fatoriais adequadas ( $l > 0,6$ ) e significantes ( $p < 0,01$ ). Todas as variáveis latentes apresentaram média extraída superior a 0,5 (Henseler, Ringle, & Sinkovics, 2009), como é apresentado na Tabela 1. Em relação à confiabilidade, os resultados são adequados, todos acima de 0,75 (Netemeyer, Bearden, & Sharma, 2003).

A validade discriminante refere-se à capacidade de uma medida não ser modificada por processos não relacionados ao objeto do questionário. Dito de outro modo examina se os itens de um construto estão relacionados aos itens de outro construto. Uma forma para avaliar a validade discriminante, com modelos reflexivos, é por meio do cálculo da raiz quadrada da variância média externa (AVE). Se a raiz quadrada de AVE for maior que as correlações entre os demais construtos, isso significa que há validade discriminante (Chin, 1998; Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2013). Isso pode ser observado na Tabela 1, onde se verifica que as correlações entre os construtos são inferiores aos valores da raiz quadrada de AVE, ou seja, os construtos estão correlacionados, no entanto, são distintos uns dos outros.

**Tabela 1 – Matriz de Correlação entre as Variáveis Latentes**

Variável Latente	1	2	3	4	5	6	7
1. Comprometimento Organizacional	<b>0,850</b>						
2. Orientação ao Ambiente Natural	0,545	<b>0,768</b>					
3. Orientação ao Cliente	0,508	0,597	<b>0,814</b>				
4. Orientação ao Empregado	0,628	0,693	0,739	<b>0,750</b>			
5. Orientação do Fornecedor	0,499	0,480	0,575	0,810	<b>0,746</b>		
6. Orientação à Comunidade	0,647	0,829	0,582	0,715	0,481	<b>0,820</b>	
7. Suporte Organizacional	0,685	0,544	0,693	0,796	0,615	0,687	<b>0,832</b>
Variância Média Extraída (AVE)	0,722	0,590	0,662	0,562	0,557	0,672	0,693
Fiabilidade composta	0,939	0,875	0,932	0,864	0,860	0,911	0,900

Nota 1: Na diagonal estão os valores da raiz quadrada da variância média extraída.

Nota 2: Todas as correlações são significantes a 5%, unicaudal.

### Responsabilidade Corporativa dos *Stakeholders* como Construto de Segunda Ordem

As cinco dimensões relacionadas à RSC, seguindo ao procedimento utilizado por Akremi et al. (2015), devem constituir o construto multidimensional Responsabilidade Corporativa dos *Stakeholders* (RCSt). As variáveis foram submetidas à Análise Fatorial Confirmatória, apresentando valores ajustados para esse tipo de método (Kinicki, Jacobson, Peterson e Prússia, 2013). Em seguida, seus construtos latentes foram padronizados, apresentado média zero e desvio padrão

um. Desse modo, foi possível reduzir o número de variáveis observadas no modelo e minimizar seu problema de complexidade, com uma estrutura mais enxuta que facilita a sua interpretação. Assim, o modelo de segunda ordem foi testado e está apresentado na Tabela 2. Todos os indicadores das relações regressoras se apresentaram significantes ao nível de 0,01 com  $R^2$  igual 1 (Johnson et al., 2012; Johnson, Rosen, & Chang, 2011).

**Tabela 2 – Relações Regressoras de Dimensão de Segunda Ordem para RCSt**

	<b>Coefficiente Estrutural</b>	<b>Média da amostra</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Valores t</b>	<b>Valor P</b>	<b>R<sup>2</sup></b>
<b>OA -&gt; RCSt</b>	0,330	0,330	0,017	19,493	0,000	1
<b>OC -&gt; RCSt</b>	0,219	0,220	0,010	21,101	0,000	
<b>OCL -&gt; RCSt</b>	0,201	0,201	0,011	18,402	0,000	
<b>OE -&gt; RCSt</b>	0,240	0,240	0,012	20,527	0,000	
<b>OF -&gt; RCSt</b>	0,228	0,228	0,013	17,422	0,000	

## Discussão

As três hipóteses foram aceitas (ver Tabela 3), apresentando elevado grau de explicação. Desse modo, a Responsabilidade Corporativa do *Stakeholder* (RCSt) influencia positivamente a Percepção de Suporte Organizacional (PSO) e o Comprometimento Afetivo com a Organização. Descobriu-se também que a Percepção de Suporte Organizacional (PSO) influencia positivamente o Comprometimento Afetivo com a Organização. Esses resultados corroboram os achados

de Akremi et al. (2015), aplicado a milhares de funcionários de empresas da Europa.

**Tabela 3 – Estatística das Relações Estruturais e Teste de Hipóteses**

	Coefficiente Estrutural	Média da amostra	Desvio Padrão	Valores t	Valor p	R <sup>2</sup>	Hipótese
<b>RCSt -&gt; PSO</b>	0,721	0,721	0,066	10,920	0,000	0,520	H1: Aceita
<b>RCSt -&gt; CAO</b>	0,379	0,377	0,116	3,255	0,001		H2: Aceita
<b>PSO -&gt; CAO</b>	0,357	0,357	0,108	3,323	0,001	0,466	H3: Aceita

Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) se apresentam como contexto empírico diferente do que fora idealizado pelos autores das escalas empregadas nesse estudo. A adaptação das escalas ao contexto das IES apresenta novas possibilidades de investigação sobre a Responsabilidade Social Universitária.

Em termos práticos, esta pesquisa preenche uma lacuna importante. Considerando a crescente importância dos investimentos corporativos em programas de RSC (ou RSU) (Bonini & Görner, 2011, Bravo *et al.*, 2017), o desenvolvimento de ferramentas que oferecem uma compreensão clara de como os funcionários percebem as iniciativas de RSC é crucial (Aguinis & Glavas, 2012, 2013). Além de confiar nas medidas de RSC fornecidas por agências externas, as organizações precisam prestar atenção, avaliar e gerenciar percepções de RSC entre seus funcionários e outras partes interessadas. A análise do alinhamento ou desalinhamento entre as percepções e a realidade dos funcionários deve ajudar os profissionais a revisar sua comunicação práticas através de fóruns, relatórios internos, treinamento e comunicação direcionada (Glavas & Godwin, 2013).

Medir as percepções de RCSt pode ajudar as empresas ao avaliar os impactos de sua política de RSC. As empresas podem avaliar de

forma mais precisa como os funcionários percebem suas iniciativas e adaptar seus programas. Por exemplo, a escala RCSt pode ser usada como uma ferramenta de diagnóstico para avaliar a implantação de RSU, mostrando como as percepções de funcionários de diferentes unidades organizacionais ou grupos variam antes e depois de serem alvo de programas. A escala também pode ressaltar se os funcionários percebem discrepâncias no tratamento das partes interessadas e, assim, ajudam a reequilibrar as políticas de RSU e evitar percepções de que alguns grupos de *stakeholders* estão sendo tratados de forma injusta.

## Conclusão

Este trabalho teve por objetivo verificar a percepção de RSC e o compromisso afetivo dos funcionários de instituições de ensino superior. Para cumpri-lo foram utilizadas a escala de Responsabilidade Corporativa dos Stakeholders (Akremi et al., 2015), Percepção de Suporte Organizacional (Ensenberger et al., 1997) e Comprometimento Afetivo com a Organização (Rhoades, Eisenberger e Armeli, 2001).

As três hipóteses da pesquisa foram validadas, demonstrando que a Responsabilidade Corporativa dos *Stakeholders* influencia positivamente a o Comprometimento Afetivo com a Organização e a Percepção de Suporte Organizacional e que este último, influencia positivamente o Comprometimento Afetivo com a Organização. Os resultados da pesquisa demonstram que os achados empíricos para pesquisas realizadas junto a organizações empresariais são equivalentes para Instituições de Ensino Superior.

Essas descobertas são encorajadoras, mas várias limitações também requerem consideração. Os conceitos relacionados à RSC invariavelmente abordam um alvo em movimento porque os domínios relevantes mudam ao longo do tempo. À medida que os discursos predominantes mudam e ocorrem mudanças culturais, os julgamentos dos funcionários também passam por mudanças. Tais mudanças

provavelmente não ocorrem de forma abrupta ou inesperada, mas evoluem ao longo do tempo. Para garantir que a RCSt mantenha a relevância gerencial, os usuários devem estabelecer diálogos com os *Stakeholders* para antecipar novas metas e domínios.

Ao considerar a construção global do RCSt de ordem superior, é possível que um efeito halo possa explicar algum viés em nossos resultados. Um efeito halo pode existir quando os entrevistados, com pouca ou nenhuma informação, não diferenciam adequadamente várias dimensões de um construto (Cooper, 1981). Embora o método utilizado (Partial Least Square Path Modeling – PLSPM) permita o uso de amostras pequenas em pesquisa exploratórias, destaque-se como limitação a amostra reduzida, ao mesmo tempo em que se recomenda, para estudos futuros, o uso de amostras mais representativas e de técnicas mais robustas, como equações estruturais por meio do AMOS, que requer normalidade dos dados e princípios de covariâncias entre as variáveis.

Sugere-se ainda, como pesquisas futuras, o acréscimo de outras variáveis ao modelo, igualmente testadas por Akrimi et al. (2015), como por exemplo, Percepção de Justiça (Ambrose; Shiminke, 2009) e Clima Ético (Shwepker, 2001), enquanto variáveis mediadoras e outras como Gênero, Idade e Tempo de IES como variáveis de controle.

## Referências bibliográficas

- Ambrose, M. L., & Schminke, M. (2009). "The role of overall justice judgments in organizational justice research: a test of mediation". *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 491.
- Aguinis, H., & Glavas, A. 2012. "What we know and don't know about corporate social responsibility: A review and research agenda". *Journal of Management*, 38: 932-968.
- Akrimi, A. El, Gond, J. P., Swaen, V., De Roeck, K., & Igalens, J. (2015). "How do employees perceive corporate responsibility? Development and validation

- of a multidimensional corporate stakeholder responsibility scale”. *Journal of Management*, 0149206315569311.
- Aguinis, H. 2011. “Organizational responsibility: Doing good and doing well”. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology*: 855-879. Washington, DC: American Psychological Association.
- Babbie, E. *Métodos de Pesquisas de Survey*. (2001). Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte, Ed. UFMG.
- Barnett, M. L. 2007. “Stakeholders influence capacity and the variability of financial returns to corporate social responsibility”. *Academy of Management Review*, 32: 794-816.
- Bauman, C. W., & Skitka, L. J. 2012. “Corporate social responsibility as a source of employee satisfaction”. *Research in Organizational Behavior*, 32: 63-86.
- Bhattacharya, C. B., Korschun, D., & Sen, S. 2009. “Strengthening stakeholder–company relationships through mutually beneficial corporate social responsibility initiatives”. *Journal of Business Ethics*, 85: 257-272.
- Bhattacharya, C., Sen, S., & Korschun, D. 2008. “Using corporate social responsibility to win the war for talent”. *MIT Sloan Management Review*, 49(2): 37-44.
- Bonini, S., & Gorner, S. 2011. The business of sustainability: McKinsey Global Survey results. [http://www.mckinsey.com/insights/energy\\_resources-materials/the\\_business\\_of\\_sustainability\\_mckinsey\\_global\\_survey\\_results](http://www.mckinsey.com/insights/energy_resources-materials/the_business_of_sustainability_mckinsey_global_survey_results). Accessed september 7, 2017.
- Bosse, D. A., Phillips, R. A., & Harrison, J. S. 2009. “Stakeholders, reciprocity, and firm performance”. *Strategic Management Journal*, 30: 447-456.
- Bravo, R., Buil I., Chernatony, L. & Martínez, E. 2017. “Brand Identity Management and Corporate Social Responsibility: an analysis from employees’ perspective in the banking sector”. *Journal of Business Economics and Management*, 18(2): 241-257.
- Bridoux, F., & Stoelhorst, J. W. 2014. “Microfoundations for stakeholder theory: Managing stakeholders with heterogeneous motives”. *Strategic Management Journal*, 35: 107-125.
- Bundy, J., Shropshire, C., & Buchholtz, A. 2013. “Strategic cognition and issue salience: Towards an explanation of firm responsiveness to stakeholder concerns”. *Academy of Management Review*, 38: 352-376.

- Calderón, A. I. 2006. "Responsabilidade social universitária: Contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil". *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior*, 24(36), 8-22.
- Carroll, A. B. 1979. "A three-dimensional conceptual model of corporate performance". *Academy of Management Review*, 4: 497-505.
- Chen, Z., Zhang, X., Leung, K., & Zhou, F. 2010. "Exploring the interactive effect of time control and justice perception on job attitudes". *Journal of Social Psychology*, 150: 181-197.
- Chin, W. W. 1998. "Issues and opinion on structural equation modeling". *MIS Quarterly*, 22 (1), 7-16.
- Clarkson, M. B. E. 1995. "A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance". *Academy of Management Review*, 20: 92-117.
- Clark, B. 1998. *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon & Elsevier Science.
- Cooper, W. H. 1981. "Ubiquitous halo". *Psychological Bulletin*, 90: 218-244.
- Corrar, L. J., Paulo, E., & Dias Filho, J. M. (2007). *Análise multivariada: para os cursos de administração, ciências contábeis e economia*. São Paulo: Atlas, 280-323.
- Costa, F. D. (2011). *Mensuração e desenvolvimento de escalas: aplicações em administração*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.
- De Roeck, K., Marique, G., Stinglhamber, F., & Swaen, V. 2014. "Understanding employees' responses to corporate social responsibility: Mediating roles of overall justice and organisational identification". *International Journal of Human Resource Management*, 25: 91-112.
- Dijksterhuis, A., & van Knippenberg, A. 1998. "The relation between perception and behavior, or how to win a game of Trivial Pursuit". *Journal of Personality and Social Psychology*, 74: 865-877.
- Donaldson, T., & Preston, L. E. 1995. "The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications". *Academy of Management Review*, 20: 65-91.
- Dutton, J. E., & Dukerich, J. M. 1991. "Keeping an eye on the mirror: Image and identity in organizational adaptation". *Academy of Management Journal*, 34: 517-554.
- Edwards, J. R. 2001. "Multidimensional constructs in organizational behavior

- research: An integrative analytical framework". *Organizational Research Methods*, 4: 144-192.
- Eisenberger, R., Cummings, J., Aemeli, S., & Lynch, P. (1997). "Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction". *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 812-820.
- Farooq, O., Payaud, M., Merunka, D., & Valette-Florence, P. 2014. "The impact of corporate social responsibility on organizational commitment: Exploring multiple mediation mechanisms". *Journal of Business Ethics*, 125: 563-580.
- Fávero, L. P., Belfiore, P., Silva, F. D., & CHAN, B. L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G, & Buchner, A. (2007). "G\*Power 3: a flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences". *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Folger, R., Cropanzano, R., & Goldman, B. 2005. "What is the relationship between justice and morality?". In J. Greenberg & J. A. Colquitt (Eds.), *Handbook of organizational justice*: 215-245. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Folger, R., & Skarlicki, D. P. 2008. "The evolutionary bases of deontic justice". In S. Gilliland, D. P. Skarlicki, & D. D. Steiner (Eds.), *Justice, morality, and social responsibility*: 29-62. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Fornell, C., Larcker, D. F. 1981. "Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error". *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Freeman, E. R. 1984. *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Freeman, E., Harrison, J. S., & Wicks, A. C. 2007. *Managing for stakeholders: Survival, reputation, and success*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Gavin, J. F., & Maynard, W. S. 1975. "Perceptions of corporate social responsibility". *Personnel Psychology*, 28: 377-387.
- Glavas, A., & Godwin, L. 2013. "Is the perception of "goodness" good enough? Exploring the relationship between perceived corporate social responsibility and employee organizational identification". *Journal of Business Ethics*, 114: 15-27.
- Gond, J.-P., El Akremi, A., Igalens, J., & Swaen, V. 2010. "A corporate social responsibility-corporate financial performance behavioural model for employees". In C. Smith, C. B. Bhattacharya, D. Vogel, & D. Levine (Eds.),

- Global challenges in responsible business: Corporate responsibility and strategy*. 13-48. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- González, K. V., & López, J. M. T. (2014). "Responsabilidad Social Universitaria. Apuntes para un modelo de RSU / University Social Responsibility. Indicators for a model of USR". *Revista de Comunicación*, 13, 85.
- Garriga, E., & Melé, D. (2004). "Corporate social responsibility theories: Mapping the territory". *Journal of business ethics*, 53(1-2), 51-71.
- Groves, K., & LaRocca, M. 2011. "An empirical study of leader ethical values, transformational and transactional leadership, and follower attitudes toward corporate social responsibility". *Journal of Business Ethics*, 103: 511-528.
- Gupta, M. *Corporate Social Responsibility, Employee-Company Identification, and Organizational Commitment: Mediation by Employee Engagement*. 2015. *Curr Psychol*. DOI: DOI 10.1007/s12144-015-9389-8.
- Hair, J. F.; Black, W. C.; Babin, B. J.; Tatham, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. 6ª ed. Porto Alegre, Bookman.
- Hair, J. F, Jr, Hult, G. T. M, Ringle, C. M, & Sarstedt, M. (2013). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hair, J. F, Ringle, C. M, & Sarstedt, M. (2011). "PLS-SEM: indeed a silver bullet". *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152.
- Henseler, J, Ringle, C. M, & Sinkovics, R. R. (2009). "The use of partial least squares path modeling in international marketing". *Advances in International Marketing*, 20, 277-319.
- Hogg, M. A., & Terry, D. J. 2000. "Social identity and self-categorization processes in organizational contexts". *Academy of Management Review*, 25: 121-140.
- Jones, D. A. 2010. "Does serving the community also serve the company? Using organizational identification and social exchange theories to understand employee responses to a volunteerism programme". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83: 857-878.
- Jones, D. A., Willness, C., & Madey, S. 2014. "Why are job seekers attracted by corporate social performance? Experimental and field tests of three signal-based mechanisms". *Academy of Management Journal*, 57: 383-404.
- Johnson, R. E., Rosen, C. C., & Chang, C.-H. 2011. "To aggregate or not to aggregate:

- Steps for developing and validating higher-order multidimensional constructs”. *Journal of Business and Psychology*, 26: 241-248.
- Johnson, R. E., Rosen, C. C., Chang, C.-H., Djurdjevic, E., & Taing, M. U. 2012. “Recommendations for improving the construct clarity of higher-order multidimensional constructs”. *Human Resource Management Review*, 22: 62-72.
- Joyner, B., & Payne, D. 2002. “Evolution and implementation: A study of values, business ethics and corporate social responsibility”. *Journal of Business Ethics*, 41: 297-311.
- Kinicki, A., Jacobson, K. J., Peterson, S. J., & Prussia, G. E. 2013. “Development and validation of the performance management behavior questionnaire”. *Personnel Psychology*, 66: 1-45.
- Koh, H. C., & Boo, E. H. Y. 2001. “The link between organizational ethics and job satisfaction: A study of managers in Singapore”. *Journal of Business Ethics*, 29: 309-324.
- Laplume, A. O., Sonpar, K., & Litz, R. A. 2008. “Stakeholder theory: Reviewing a theory that moves us”. *Journal of Management*, 34: 1152-1189.
- Lucea, R. 2010. “How we see them versus how they see themselves: A cognitive perspective of firm-NGO relationships”. *Business & Society*, 49: 116-139.
- Macêdo, A. R. 2005. “O papel social da universidade”. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior*, 23(34), 7-12.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. ReportNumber, Lda.
- Maignan, I., & Ferrell, O. C. 2000. “Measuring corporate citizenship in two countries: The case of the United States and France”. *Journal of Business Ethics*, 23: 283-297.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. 1997. “Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts”. *Academy of Management Review*, 22: 853-886.
- Molm, L. D., Collett, J., & Schaefer, D. R. 2007. “Building solidarity through generalized exchange: A theory of reciprocity”. *American Journal of Sociology*, 113: 205-242.
- Morgeson, F. P., Aguinis, H., Waldman, D. A., & Siegel, D. S. (2013). “Extending corporate social responsibility research to the human resource management

- and organizational behavior domains: A look to the future". *Personnel Psychology*, 66(4), 805-824.
- Netemeyer, R. G, Bearden, W. O, & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: issues and applications*. London: Sage Publications.
- Pernalete, M. T., & Ortega, M. T. 2010. *Responsabilidad social de la universidad: Retos y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Parmar, B. L., Freeman, R. E., Harrison, J. S., Wicks, A. C., Purnell, P., & de Colle, S. 2010. "Stakeholder theory: The state of the art". *Academy of Management Annals*, 4: 403-445.
- Pompeu, R., Marques, C. Braga, V. 2014. "The Influence of university social responsibility on local development and human social". In Karatas-Ozkam, M., Nicolopoulou, K., Özbilgin, M. F. 2014. *Corporate Social Responsibility and Human Resource Management: A Diversity Perspective*. Edward Elgar Publishing
- Porter, M. E., & Kramer, M. 2011. "Creating shared value". *Harvard Business Review*, 89 (1/2): 62-77.
- Post, J. E., Preston, L. E., & Sachs, S. 2002. "Managing the extended enterprise: The new stakeholder view". *California Management Review*, 45(1): 6-28.
- Puerto, I., Diaz, E., & Guraya, T. 2017. "University Social Responsibility in Engineering Undergraduates: Description of a Service-Learning Experience". *International Conference on Engineering Education for the XXI Century*, 26-29.
- Ribeiro, R. C., & Magalhães, A. M. 2014. "Política de Responsabilidade Social na Universidade Conceitos e desafios". *Educação, Sociedade e Culturas*, 42:133-156.
- Ringle, C. M., Wende, S., and Becker, J.-M. 2015. SmartPLS 3. Boenningstedt: SmartPLS GmbH, <http://www.smartpls.com>.
- Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). "Affective commitment to the organization: the contribution of perceived organizational support". *Journal of applied psychology*, 86(5), 825.
- Rupp, D. E. 2011. "An employee-centered model of organizational justice and social responsibility". *Organizational Psychology Review*, 1: 72-94.
- Rupp, D. E., Ganapathi, J., Aguilera, R. V., & Williams, C. A. 2006. "Employee

- reactions to corporate social responsibility: An organizational justice framework". *Journal of Organizational Behavior*, 27: 537-543.
- Rupp, D. E., Shao, R., Thornton, M. A., & Skarlicki, D. P. 2013. "Applicants' and employees' reactions to corporate social responsibility: The moderating effects of first-party justice perceptions and moral identity". *Personnel Psychology*, 66: 895-933.
- Severino, Antônio Joaquim (2008). "O ensino superior brasileiro: Novas configurações e velhos desafios". *Educar*, 31, 73-89.
- Seo, M.-G., Barrett, L. F., & Bartunek, J. M. 2004. "The role of affective experience in work motivation". *Academy of Management Review*, 29: 423-439.
- Shen, J., & Benson, J. in press. "When CSR is a social norm: How socially responsible human resource management affects employee work behavior". *Journal of Management*. doi:10.1177/0149206314522300
- Schwepker, C. H. (2001). "Ethical climate's relationship to job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention in the salesforce". *Journal of business research*, 54(1), 39-52.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. 1986. "The social identity theory of intergroup behavior". In S. Worchel & W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations: 7-24*. Chicago: Nelson.
- Turker, D. 2009. "How corporate social responsibility influences organizational commitment". *Journal of Business Ethics*, 89: 189-204.
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. 2003. "The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior". *Personality and Social Psychology Review*, 7: 349-361.
- Valentine, S., & Fleischman, G. 2008. "Ethics programs, perceived corporate social responsibility and job satisfaction". *Journal of Business Ethics*, 77: 159-172.
- Valentine, S., & Godkin, L. 2017. Banking Employees' Perceptions of Corporate Social Responsibility, Value-Fit Commitment, and Turnover Intentions: Ethics as Social Glue and Attachment. *Employ Respons Rights*. DOI: DOI 10.1007/s10672-017-9290-8.
- Vallaes, François (2006). "O que significa responsabilidade social universitária?" *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior*, 24(36), 35-56.
- Vlachos, P. A., Panagopoulos, N. G., & Rapp, A. 2014. "Employee judgments

of and behaviors towards corporate social responsibility: A multi-study investigation of direct, cascading, and moderating effects”. *Journal of Organizational Behavior*, 35: 990-1017.

Victor, B., & Cullen, J. B. 1988. “The organizational bases of ethical work climates”. *Administrative Science Quarterly*, 33: 101-125.

## ANEXO A – Escalas Utilizadas na Pesquisa

### Percepção de Responsabilidade Corporativa dos Stakeholders

<b>RSC Orientada à Comunidade</b>	
RSC_OC_1	A IES investe em projetos humanitários em comunidades pobres.
RSC_OC_2	A IES fornece apoio financeiro para causas humanitárias e instituições de caridade.
RSC_OC_3	A IES contribui para a melhoria do bem-estar das populações nas áreas em que atua, oferecendo ajuda para as escolas, eventos desportivos etc.
RSC_OC_4	A IES investe na saúde das populações nas comunidades (por exemplo, a vacinação, luta contra a AIDS).
RSC_OC_5	A IES ajuda as ONGs e associações semelhantes, como a UNICEF, a Cruz Vermelha e os serviços de emergência médica para os pobres.
RSC_OC_6	A IES dá assistência financeira aos pobres e desprovidos nas áreas em que atua.
RSC_OC_7	A IES auxilia as populações e os residentes locais em caso de desastres naturais e/ou acidentes.
<b>RSC Orientada ao Ambiente Natural</b>	
RSC_OA_1	A IES toma medidas para reduzir a poluição relacionada com as suas atividades (por exemplo, escolha de materiais, eco-design, e desmateria-lização).
RSC_OA_2	A IES Universidade contribui ao economizar recursos e energia (por exemplo, reciclagem, gestão de resíduos).
RSC_OA_3	A IES investe para melhorar a qualidade ecológica dos seus produtos e serviços.
RSC_OA_4	A IES respeita e promove a proteção da biodiversidade (por exemplo, a variedade e diversidade de espécies).
RSC_OA_5	A IES mede o impacto de suas atividades sobre o meio ambiente natural (por exemplo, auditoria de carbono, a redução das emissões de gases de efeito estufa, aquecimento global).
RSC_OA_6	A IES investe em tecnologias limpas e energias renováveis.
RSC_OA_7	A IES encoraja seus membros a adotar comportamentos eco-amigáveis (coleta seletiva, economia de água e eletricidade) para proteger o ambiente natural.
<b>RSC Orientada ao Empregado</b>	
RSC_OE_1	A IES implementa políticas para melhorar o bem-estar de seus empregados no trabalho.
RSC_OE_2	A IES promove a segurança e a saúde de seus funcionários.
RSC_OE_3	A IES evita todas as formas de discriminação (idade, sexo, deficiência, origem étnica ou religiosa) nas suas políticas de recrutamento e promoção.
RSC_OE_4	A IES apoia a igualdade de oportunidades no local de trabalho (por exemplo, as políticas de igualdade de gênero).
RSC_OE_5	A IES incentiva a diversidade dos empregados no local de trabalho
RSC_OE_6	A IES ajuda seus funcionários em caso de dificuldades (por exemplo, assistência médica, assistência social).

RSC_OE_7	A IES oferece aos seus empregados equilíbrio entre vida e trabalho (por exemplo, acordos para horários flexíveis e trabalho em tempo parcial).
<b>RSC Orientada ao Fornecedor</b>	
RSC_OF_1	A IES se esforça para garantir que todos os seus fornecedores (e subcontratados), onde quer que estejam, respeitem e apliquem as leis trabalhistas atuais.
RSC_OF_2	A IES garante que seus fornecedores (e subcontratados) respeitem as regras de justiça em seus próprios locais de trabalho.
RSC_OF_3	A IES se preocupa para que as leis trabalhistas sejam aplicadas por todos os seus fornecedores (e subcontratados) onde quer que estejam.
RSC_OF_4	A IES não continuaria lidando com um fornecedor (ou terceirizado), que não respeita as leis trabalhistas.
RSC_OF_5	A IES ajuda seus fornecedores (e terceirizados) para melhorar as condições de trabalho dos seus próprios trabalhadores (por exemplo, ambiente de trabalho seguro etc.).
<b>RSC Orientada ao Cliente</b>	
RSC_OCL_1	A IES verifica a qualidade dos produtos e/ou serviços prestados aos alunos.
RSC_OCL_2	A IES é útil para os alunos ao informá-los sobre seus produtos e/ou serviços.
RSC_OCL_3	A IES respeita os seus compromissos com os alunos.
RSC_OCL_4	A IES investe em inovações que trazem vantagens para os alunos.
RSC_OCL_5	A IES assegura que seus produtos e/ou serviços são acessíveis a todos os seus alunos.

### Percepção de Suporte Organizacional

PSO_1	A IES se preocupa com as minhas opiniões.
PSO_2	A IES realmente se preocupa com meu bem-estar.
PSO_3	A IES considera fortemente meus objetivos e valores.
PSO_4	A IES está disponível para ajudar quando tenho um problema.
PSO_5	A IES perdoaria um erro honesto cometido por mim.
PSO_6	Se tiver a oportunidade, a IES obteria vantagem sobre mim.(R)
PSO_7	A IES demonstra pouco interesse por mim. (R)
PSO_8	A IES está disposta a me ajudar caso precise de um favor especial.

### Comprometimento Afetivo com a Organização

CAO_1	Eu sinto um forte sentimento de pertença à IES.
CAO_2	Eu me sinto pessoalmente envolvido com a IES.
CAO_3	Tenho orgulho de dizer aos outros que trabalho nesta IES.
CAO_4	Trabalhar nesta IES tem um grande significado pessoal para mim.
CAO_5	Eu ficaria feliz em trabalhar nesta IES até me aposentar.
CAO_6	Eu realmente sinto que os problemas enfrentados pela IES também são meus problemas.

# **Ambiente y ciudadanía: una apuesta de formación ética y educativa**

Diana Alexandra Torres Alape

## **Introducción**

En el presente capítulo se pretende exponer los tránsitos históricos y los registros ético-políticos en perspectiva ambiental, de un proyecto social de formación que hace parte de la asignatura Práctica en Responsabilidad Social, transversal en la malla curricular de las y los estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO Sede Principal- en Bogotá. Este proceso de formación universitaria, se ha intentado posicionar en articulación con unas propuestas epistemológicas, pedagógicas y comunitarias de cara al enfoque de Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana del Centro de Educación para el Desarrollo de la universidad.

En ese sentido, en un primer momento se presentarán los antecedentes del proceso, los cuales obedecen a un camino marcado por rupturas, discontinuidades y aprendizajes que devienen de la experiencia de trabajo con organizaciones sociales y con estudiantes.

A partir de lo anterior se ha posibilitado pensar en reflexiones que transitan hacia la interpelación dentro de la formación educativa, así como en el escenario político, en torno a las disputas que acontecen en los contextos donde se genera el proceso social de Ambiente y Ciudadanía.

En un segundo momento se encuentra una descripción que sustenta la perspectiva ética del proyecto, que cobija el horizonte de sentido y la ruta que en la actualidad se quiere transitar en términos de la conversación teórico-política. Lo anterior se concibe desde los ejercicios de acción en comunión con las organizaciones sociales, donde las y los estudiantes ejercen una participación activa. De manera que, en este apartado se quiere dilucidar la forma cómo se entiende la concepción de lo ambiental para el proyecto, cuyo centro de sentido se encuentra en reconocer que existe una estrecha relación entre las múltiples desigualdades sociales producidas naturalizadamente en el mundo con los problemas ecológicos y biológicos que aquejan sobre todo a los sures globales.

Dado este panorama, se desprenden unas líneas de acción que orientan el ejercicio práctico y pedagógico del proceso, sustrato que permite la materialización del trabajo de campo de estudiantes y personas que lideran procesos sociales en las organizaciones de base, esto desde apuestas políticas que se piensan necesarias como enfoques de producción de sentido vitales en los espacios donde transita el proyecto.

Finalmente, se describen algunos aprendizajes que sugieren un reconocimiento de los tránsitos, los referentes conceptuales y ético-políticas que en la actualidad se piensan adecuadas pero provisionales. Esto, en la medida de pensar fundamental que el proceso epistemológico y práctico de Ambiente y Ciudadanía se debe mantener en constante reflexión y entendido dentro de un registro inacabado. Esto permite una constante reflexión sobre lo cambiante y dinámico de los escenarios pedagógicos, prácticos y los momentos históricos que atraviesan las realidades contextualizadas que hacen parte de una Latinoamérica en movimiento.

## **Tránsitos y devenires del proyecto Ambiente y Ciudadanía**

Ambiente y Ciudadanía es uno de los doce proyectos de formación social que dan vida a la asignatura llamada Práctica en Responsabilidad Social -PRS- del Centro de Educación para el Desarrollo (CED). Esta propuesta, que intenta acercarse a la educación en perspectiva latinoamericana, se encuentra adscrita a la unidad de Proyección Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO- Sede Principal en Bogotá, Colombia. El proyecto hace parte de la línea “Ambiente, Economías y éticas para la vida” donde se encuentran otros proyectos de formación<sup>1</sup> que centran su quehacer en promover reflexiones y prácticas ambientales, culturales, económicas y políticas, procurando el cuidado y la reproducción de la vida de todos los seres. En el caso particular del proyecto, se propone propiciar diálogos, debates, interacciones y movilizaciones sociales situadas, que posibiliten pensar la reciprocidad y co-responsabilidad con el ambiente.

La asignatura de Práctica en Responsabilidad Social es transversal dentro del plan de estudios de todas las carreras y por tanto, de la formación académica de las y los estudiantes de esta universidad. Establece su campo de acción a través de dos escenarios que, articulados entre sí, posibilitan reflexiones desde ejercicios prácticos concretos: en primer lugar, las y los estudiantes asisten a un espacio de trabajo de campo una vez a la semana donde se suman a fortalecer y construir, para este proyecto en particular, una propuesta de carácter ambiental en comunión con las acciones políticas y éticas de las organizaciones sociales y comunitarias vinculadas al proyecto. En segundo lugar, está programado un encuentro en aula también una vez a la semana, con la intención de que les permita a los estudiantes reconocer los procesos que adelantan todos sus compañeros y compañeras, reconstruir reflexiones sobre su experiencia en el trabajo en

---

<sup>1</sup> Los otros proyectos que hacen parte de la línea “Ambiente, Economías y Éticas para la vida” son denominados: Negocios Socialmente Responsables y Comercio Justo y Consumo Responsable.

terreno y posibilitar discusiones desde sus lugares de enunciación, que propende por una perspectiva situada, crítica y políticamente activa. De esta manera se piensa que:

(...) para UNIMINUTO la proyección social de la universidad, no solo se logra a través de la “intervención” con proyectos donde participan sus profesionales, sino que los estudiantes son los actores protagónicos en la materialización de la apuesta ética y práctica de la responsabilidad social universitaria, lo cual implica reconocer a los estudiantes y profesionales como sujetos políticos capaces de discernir y actuar ante diferentes formas de opresión y exclusión social (Moya y Neira 2017: 334).

Teniendo en cuenta que una de las acciones pedagógicas del CED se enmarcan en procurar análisis críticos frente a las realidades de dominación, cobra sentido la emergencia del proyecto Ambiente y Ciudadanía a comienzos del año 2012, bajo la propuesta de llevar a la práctica formas concretas de incidir en resistencia a las dinámicas indiscriminadas como se interviene a la naturaleza. Lo anterior, en los espacios donde están ubicadas las organizaciones donde transitaba el proyecto.

Para ese momento, el enfoque ambiental era abordado dentro de los ejes temáticos y pedagógicos del CED como una propuesta para abarcar las problemáticas que aquejan la ‘biodiversidad’, la ‘riqueza natural’ y las prácticas culturales que se producen en la relación que establece el ser humano con la naturaleza:

La dimensión medio-ambiental se centra en las relaciones entre los seres humanos y su entorno, es decir, lo no humano. En este sentido, hay dos formas de aproximarse a esta relación: el medio ambiente puede verse como un recurso a disposición del ser humano. A su vez, la relación que establece con ese recurso puede darse también de dos formas. Puede ser explotado con miras únicamente a las necesidades presentes del ser humano

y su producción económica, o utilizado de manera medida y cuidada, reconociendo que son recursos agotables, para que sea sostenible para las generaciones futuras. La segunda forma de aproximarse a esta relación sería que el ser humano viera lo no humano como algo que en sí y por sí mismo es valioso, de lo cual el ser humano hace parte y por lo tanto no subvalora, sino que respeta y cuida (Ortiz y Solano 2010: 20-21).

Para el año 2012, términos como ‘riqueza’, ‘recurso’ o las enunciaciones que centraban su importancia en entender la protección de la naturaleza y los animales en clave de la prolongación de las generaciones humanas, fueron los puntos de partida para concebir los engranajes argumentativos de lo ambiental desde el proyecto mencionado. Aunque se mantenía en el discurso una evidente separación y verticalidad entre los seres humanos y la naturaleza, ello era el inicio inacabado de un proceso epistemológico y ético que concebía importante apropiarse del cuidado de los seres *no humanos* desde apuestas éticas de ciudadanía crítica (Carvajal, 2012). En este sentido, la intención por materializar un eje temático en la propuesta central de un proceso social de formación, adjudicó una articulación epistemológica y política desde las intenciones educativas y éticas que eran discutidas en el CED, esto entendido desde el ejercicio de la ciudadanía y la formación ciudadana como:

(...) el proceso por medio del cual los individuos y los colectivos se apropian de su contexto local, global y planetario, lo cuestionan y son co-responsables de su desarrollo y a partir de allí proponen y gestionan alternativas de transformación social (...) En este sentido se entiende la formación ciudadana como el conjunto de prácticas pedagógicas y políticas ejercidas con la intención de que los sujetos reconozcan la realidad y construyan estrategias de acción por medio de las cuales participen e incidan en su transformación. Desde este punto de vista, la formación ciudadana toma la dimensión de una

práctica pedagógica dirigida al logro de una ciudadanía crítica y activa (Botero, Moran y Solano 2010:22).

En este orden de ideas y desde el encuadre pedagógico del CED, se concebía fundamental posibilitar reflexiones sobre lo local y lo global al respecto de las problemáticas que apresuran el crecimiento económico de una fracción de occidente<sup>2</sup>, lo que contribuye ciertamente a legitimar relaciones de opresión en nombre de un progreso industrial y mercantil. A partir de este eje de comprensión epistémico, se emprendió el proceso de conformación del proyecto. Para ello era necesario iniciar una búsqueda rigurosa de organizaciones sociales y comunitarias de la ciudad que encontraran afinidad con este enfoque educativo de la formación ciudadana del CED. A su vez, tales escenarios de práctica, debían permitir que estudiantes que cursaran la Práctica en Responsabilidad Social se sumaran activamente a los procesos sociales que movilizaban en los territorios.

Desde el liderazgo del proyecto era clave encontrar un puente de articulación con las organizaciones, con el fin de trabajar mancomunadamente en la transformación de hábitos cotidianos entendidos como perjudiciales para el ser humano y la naturaleza<sup>3</sup>, para contribuir a la protección del entorno desde estrategias de educación ambiental. Es así como en los planteamientos centrales de los objetivos de Ambiente y Ciudadanía se pretendía propiciar movilizaciones sociales en los campos de práctica de cara a la preservación de la “riqueza natural” y ejercer una participación activa por parte de los participantes del proyecto y de las y los estudiantes. Así, se lograría

---

<sup>2</sup> En este escrito se entenderán los términos “occidente”, “hegemónico” y “eurocéntrico” de manera general, como un conjunto de prácticas que estructuran el espacio-tiempo y a las personas desde una forma experiencial específica de la Europa Occidental, posicionando su particularidad cultural, política e histórica como eje de referencia y de modelo a seguir, a partir de enclaves universalistas. Ahora bien, con lo anterior no se pretende considerar que sea esta la experiencia de todo Occidente.

<sup>3</sup> De esta manera era narrada la posición del ser humano como un sujeto apartado de la naturaleza y por fuera de la relación ambiental. Posteriormente estas formas de percepción son paulatinamente substituidas, lo que será abordado en el transcurso de este documento.

que todas las personas involucradas se comprendieran responsables del ambiente y por tanto agentes de cambio en las realidades contextualizadas donde se encontraban las organizaciones.

En el transcurso del proceso se unieron al proyecto iniciativas ambientales como la Fundación Alma, donde se gestionaban procesos de investigación sobre problemáticas ecológicas que sucedían en las cuencas hidrográficas y en los bosques colombianos. Ello, a partir de trabajar en la creación de proyectos que permitieran postularse a diversas convocatorias públicas del Estado, desde la implementación de estrategias de recuperación territorial orientadas a la educación ecológica de las poblaciones aledañas al Parque Nacional de Bogotá. Lo anterior, con el propósito de mejorar las condiciones de las ciudades, de las zonas rurales y la calidad de vida de sus habitantes desde una perspectiva ambiental. En esta fundación, los practicantes en responsabilidad social apoyaron la realización de investigaciones de diagnóstico ecológico, donde los resultados contribuyeron a posicionar comunitariamente el nombre de la organización y por tanto a fortalecer las propuestas que permitieron establecer una visibilización de los ejercicios socioambientales que eran apuesta central de la organización. Finalmente, los estudiantes contribuyeron a la materialización de algunas posteriores mejoras de restauración del parque mencionado, esto como producto de tales investigaciones.

Por otra parte, la segunda organización que se sumó al proyecto fue la Corporación Vida del Río Fucha -CORVIF-, donde se adelantaban estrategias de educación ambiental en instituciones educativas de la localidad de San Cristóbal y su intención se centraba en el diseño e implementación de estrategias colectivas y comunitarias en pro de la recuperación de las cuencas hidrográficas del sector. Adicionalmente, se llevaban a cabo procesos de ordenamiento de ecosistemas compartidos con espacios urbanos y rurales, mantenimiento de la cobertura vegetal en cuencas de ríos y sus afluentes, así como de ecosistemas de montaña, páramo y la construcción de viveros para la agricultura urbana y las plantaciones agroforestales.

El tercer espacio de práctica que se sumó al proyecto en el segundo

semestre del año 2012, es el Componente Ambiental, actualmente vinculado a la Facultad de Ingeniería de la Sede Principal de UNIMINUTO. Esta unidad centra su interés en promover la investigación y la formación educativa ambiental en el barrio Minuto de Dios y los sectores cercanos a este, a partir de la formación comunitaria orientada a reconstruir espacios donde la cultura en perspectiva de sostenibilidad ambiental sea promotora de nuevos hábitos urbanos. En ese semestre, la articulación con el Componente Ambiental permitió que las y los estudiantes trabajaran en estrategias de gestión ambiental, con el fin de disminuir las problemáticas ambientales que son producidas por el manejo inadecuado de residuos sólidos en los espacios de la universidad.

Así, los ejercicios pedagógicos que fueron desarrollados a la luz de la educación ambiental en los espacios de práctica anteriormente mencionados potencializaron actividades como el reciclaje, el manejo clasificatorio de residuos sólidos y el establecimiento de puntos ecológicos para el caso del Colegio Ambiental Avancemos, amparado dentro de las propuestas de acción de CORVIF. Para el caso de UNIMINUTO S.P., se desarrollaron procesos de diagnósticos ambientales de manera diferenciada para cada facultad. Ahora bien, en el barrio Minuto de Dios, los estudiantes contribuyeron en posibilitar capacitaciones a la comunidad barrial desde procesos de promoción de agricultura urbana, esto en las casas de las y los participantes.

Un segundo momento para Ambiente y Ciudadanía, sucede posterior a la publicación del libro denominado *Deconstruyendo la educación para el desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica*, a finales del año 2012. Éste decanta un proceso de reconceptualización, así como un ejercicio de contextualización desde un enfoque educativo para el desarrollo entendido desde las realidades, posicionamientos políticos y disputas que emergen de América latina. Lo anterior se plantea a la luz de pensar posibles transformaciones desde los sujetos en formación universitaria, quienes podrían agenciar alternativas éticas y decoloniales sobre su acción en el mundo, su entorno y, por tanto, concebir con más dignidad y actuación su ejercicio educativo y ciudadano.

En este sentido, el resultado de esta investigación aportó para

el accionar ético-educativo del CED, entre otras cosas, al redimensionamiento político y epistémico de categorías como ambiente que, como se mencionó anteriormente, era asumida como un eje temático. Posterior a los diálogos que se presentaron durante y después de la publicación del libro, se empezó a considerar como uno de los principios epistemológicos<sup>4</sup> que posicionan el accionar político del CED<sup>5</sup>.

Teniendo en cuenta las apuestas pedagógicas y epistemológicas del CED, se consideró necesario repensar una relación conceptual del proyecto Ambiente y Ciudadanía de cara a los principios epistemológicos que constituyen el trasegar político de la Educación para el Desarrollo en perspectiva Latinoamericana. Lo anterior, se pensó como horizonte de sentido de una constante política y humanizadora dentro del campo educativo.

De manera que considerar la perspectiva ambiental para este proyecto de Práctica en Responsabilidad Social partió de reconocer la intención de reflexionar teórica y pedagógicamente sobre el tercer principio denominado la *superación del antropocentrismo epistémico*, donde se concibe la importancia de desnaturalizar los procesos de jerarquización social de los diferentes sistemas de vida, en tanto que son reducidos a su “utilidad mercantil” y como “objetos” instrumentalizados para fines coloniales y capitalistas. Esto supone entonces la producción de taxonomías de los seres vivos, hecho que otorga un lugar de superioridad a la humanidad en dicotomía al posicionamiento subyugado de la naturaleza y los animales, lo que se presenta de manera naturalizada y objetivada. Así pues, lo anterior cobra una

---

<sup>4</sup> Los principios epistemológicos de la Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana del CED son: primer principio: La EpD debe ser contextualizada, incluso en lo que va a asumir como concepción del desarrollo; segundo principio: La Noviolencia como horizonte ético-epistemológico y pedagógico; Tercer principio: La superación del antropocentrismo epistémico; Cuarto principio: La EpD y la deconstrucción de los saberes androcéntricos; Quinto principio: la construcción de un pensamiento colonial y Sexto principio: Una educación centrada en lo relacional-sentimental.

<sup>5</sup> Otros ejes temáticos retomados en el CED eran la formación en Noviolencia, la acción colectiva, la equidad de género, la cohesión social, la incidencia política, el respeto por la diferencia, entre otros.

relevancia particular en el quehacer de la formación de profesionales de UNIMINUTO, en la medida que:

Una educación así pensada debe partir del presupuesto de que el ser humano es solo una importante parte del complejo *rizoma* del conocimiento y que, como tal, es corresponsable de la amplia red en la que está inmerso. Es por ello que el buscar formas de racionalidad que superen y cuestionen el antropocentrismo que subyace tras las dinámicas del desarrollo, es posiblemente la labor ética y la apuesta epistémica de una EpD crítica y Latinoamericana (López 2012: 245).

En vista de lo anterior, surgió como necesidad el hacer intentos epistémicos y pedagógicos por des-domesticar la manera de comprender el ambiente desde la educación ambiental tradicional, que ha partido de considerar importante el cuidado de los animales y la naturaleza en clave de “recursos preciosos” funcionales para mantener el desarrollo económico al servicio de la humanidad. Lo que definitivamente es una posición antropocéntrica de entender las relaciones entre los seres. No obstante, esta nueva noción de lo ambiental que se intentó apropiarse en el proyecto mencionado, tardó un par de semestres para poder ser centro de reflexión pues, para el año 2013, en el CED se estaban adelantando espacios de diálogo y discusión alrededor de los sustentos de lo que implicaba la deconstrucción de la educación para el desarrollo, en clave Latinoamérica.

En ese sentido, la incorporación de los principios epistemológicos ha venido consolidando un puente de referencia política y educativa para entender el proceso de Ambiente y Ciudadanía y los proyectos de Práctica en Responsabilidad Social en general.

Ahora bien, de la mano de la construcción del sentido ético y epistémico, desde inicios del año 2013 se continuó la búsqueda de organizaciones sociales y comunitarias que permitieran consolidar el ejercicio de la práctica y se precisaba que podrían contribuir a la construcción de tejidos sociales, redes y reflexiones en perspectiva

ambiental. Por esta razón, se establece un convenio con las fundaciones Oratoria de Bosa y Puerta de Luz. Pese a que estas organizaciones no tenían como eje central de reflexión el trabajo comunitario enfocado al ambiente, se produce una relación dialógica desde las apuestas pedagógicas de estas organizaciones, con los momentos educativos propuestos desde el enfoque de formación ciudadana de la Práctica en Responsabilidad Social. Los resultados de estas articulaciones aportaron al fortalecimiento de la educación ambiental de la comunidad, a partir de estrategias como el reciclaje, la reutilización de residuos sólidos y el montaje de huertas urbanas.

Al respecto, conviene decir que desde el CED se pensó importante iniciar un proceso de fundamentación política, epistémica y teórico-práctica del proyecto, lo que devino en considerar con un poco más de claridades qué tipo de organizaciones se podrían articular a *Ambiente y Ciudadanía*. Este proceso inicia a comienzos del año 2014 y marca el tercer momento del proyecto.

En este punto vale la pena mencionar que se consolida la inserción de otro pensamiento latinoamericano, como producto derivado de la reflexión en torno a EpDL que hace el CED y este es el pensamiento andino del Buen Vivir. Desde esta perspectiva se buscó relacionar lo ambiental desde la comprensión de llevar una vida de armonía y equilibrio con los ciclos de la tierra -asumiéndola como madre-, con las realidades sociales y con todas las formas de vida que habitan el mundo. En este sentido, el buen vivir entendido en el marco del proyecto afirma la posibilidad de aprender a vivir para la convivencia y esto concierne a reconocer derechos y libertades en todos los seres vivos; lo que implica que el deterioro de cualquier especie es el deterioro de sí mismo y del colectivo en el que se desenvuelve el sujeto (Gudynas 2001).

En relación con la materialización contextual del pensamiento del buen vivir en clave del ejercicio de Práctica en Responsabilidad Social de Ambiente y Ciudadanía, se inicia un acercamiento a temáticas educativas y pedagógicas que permitieran reconocimientos de las diferentes problemáticas latinoamericanas de corte ambiental,

con el fin de sensibilizar y movilizar a los practicantes alrededor de las consecuencias que trae consigo el mercado industrial y las prácticas de consumo, desde la problematización de la centralidad de la felicidad humana en la obtención de bienes materiales que le autorizan, además, ejercer poder y dominación sobre los seres vivos. A su vez, se consideró importante no dejar por fuera de la discusión, la forma cómo las diferentes dinámicas de discriminación epistémica y social operan en paralelo con la destrucción de lo que se concebía ambiental. En otras palabras, el buen vivir para Cuevas, quien contribuyó con los análisis que conforman el libro sobre la EpDL, es:

(...) una oportunidad para pensar en un ejercicio de la vida y lo político, que integre las grandes apuestas de transformación en América Latina. Es una filosofía aunada a un horizonte mucho más enraizado en la tradición de los pueblos originarios y/o subalternizadas por el proyecto moderno-colonial, y es una apuesta en la búsqueda por la unicidad del ser y la sociedad con la naturaleza. En este contexto la actitud dialógica y de negociación cultural se propone como fundamento de la igualdad que debe acompañar las formas de enseñar y aprender, de saber y conocer (Cuevas en López 2012: 140).

Ahora bien, la consolidación de tal perspectiva ambiental anclada en el sustrato filosófico del buen vivir se profundizó a partir de otro proceso de investigación y posterior publicación del libro *Negocios Socialmente Responsables: Una Propuesta Ética y Educativa para la vida*, en el que se radica una intención formal por problematizar las razones y formaciones económicas imperantes que centran su producción en el lucro privado como fin. De manera que se asume que el posicionamiento capitalista del modelo económico actual ha colonizado la razón productiva, participativa y colectiva en clave de una existencia justa, que sacrifica vidas humanas, naturaleza y redes socioculturales a la luz de los negocios (Moya y Neira 2014). Lo

anterior fue vital para reconocer y apropiar como los principios de las relaciones económicas deben pensar en una:

(...) economía en la que la vida concreta, material y objetiva, no esté limitada y reducida a las relaciones mercantiles y menos que sean estas relaciones las representantes de los sujetos que las crean, perdiendo y enajenando su ‘poder sobre lo producido y en ello su libertad y autonomía (...) justamente porque el ser humano suele devenir enajenado en las relaciones mercantiles, y de allí la deshumanización de las relaciones sociales, económicas y políticas, se hace necesaria la rearticulación de discursos, prácticas, estéticas y políticas para la vida económica que recreen nuevas formas de relacionamiento y racionamiento productivo (Orrego 2014:209-210).

Pese a que este libro está inspirado en otro proyecto de Práctica en Responsabilidad Social<sup>6</sup> emerge como una apuesta contextualizada para pensar la ética para la vida, entendida como “una postura que parte de orientar las prácticas económicas en función de la vida humana concreta y corporal. Por tanto, atraviesa la responsabilidad para el bienestar común y la ratificación de la esperanza humana que incite a sobrepasar los límites de la factibilidad humana, apremiando la necesidad de poder vivir” (Moya y Neira 2014:226). Lo anterior se basa en los postulados de los autores Hinkelammert y Mora, quienes afirman que, al aludir a la economía, estamos hablando de:

(...) “vida” nos referimos a la vida real de los seres humanos reales, no a la vida imaginaria e invertida de las teorías económicas neoclásica y neoliberal (y de la tradición positivista en general). Una Economía para la Vida se debe ocupar de las condiciones que hacen posible esta vida a partir del hecho de que el ser humano es un ser natural, corporal, necesitado

---

<sup>6</sup> El proyecto de Negocios Socialmente Responsables.

(sujeto de necesidades). Se ocupa, por tanto, particularmente, de la reproducción de las condiciones materiales (biofísicas y socio-institucionales) que hacen posible y sostenible la vida a partir de la satisfacción de las necesidades y el goce de todos, y por tanto, del acceso a los valores de uso que hagan posible esta satisfacción y este goce; que hagan posible una vida plena para todos y todas (2015:19).

Desde este panorama, para el año 2015 existió una intención por repensar los conceptos y los sentidos de la relación que construyen los seres humanos con la naturaleza, lo que desde el proyecto circula como reflexión central sobre las formas éticas y justas que se deben intentar consolidar entre los seres vivos, en donde se descalifique con precisión, toda forma de imposición naturalizada que invalide los accionares culturales, los saberes, los entornos naturales y los humanos, sobre todo en perspectiva de los sures globales.

A raíz de lo anterior, desde el proyecto se hacen constantes intentos por des-domesticar los encuentros y posiciones antropocéntricas, las cuales se encuentran sustentadas a partir de legitimaciones producto de una racionalidad construida histórica y socialmente. Tal relacionamiento de superioridad de la especie humana sobre las demás, ha sido consecuencia de las actuaciones indiscriminadas que se han cometido en el mundo, desequilibrando a los otros seres.

Por otra parte, en el proyecto Ambiente y Ciudadanía se vinculó a comienzos del primer semestre del 2015, la Fundación Ceres, donde se identificaron y adelantaron estrategias pedagógicas y sensoriales para acercar a los niños a conocer el proceso de sembrado, el cuidado de las plantas, así como la importancia del mantenimiento y conservación de las huertas para incentivar un consumo responsable de los productos y el aprovechamiento adecuado del suelo y el agua. A su vez, se realizaron una serie de talleres ecopedagógicos que contenían estaciones, cuyas temáticas se centraban en abarcar de donde vienen los alimentos, quienes trabajan la tierra, como la trabajan, hasta el proceso de siembra y cosecha. Lo anterior es llevado a cabo

activamente por niños de capacidades diversas, población con la que trabaja la fundación.

Posteriormente, para el año 2016 y 2017, los practicantes se sumaron al proceso que adelantan las organizaciones No le Saque la Piedra a la Montaña y el Colectivo Ambiental Dejando Huella, espacios sociales que lideran procesos de disputas políticas de resistencia por el territorio. En el caso de la primera, que agrupa varios colectivos juveniles de la localidad de Ciudad Bolívar, se considera fundamental establecer acciones en contra de la minería que acontece en la montaña, a través de procesos populares, plantones y movilizaciones desde acciones artísticas y pedagógicas. Lo anterior, con el fin de sensibilizar a la comunidad barrial y así ejercer procesos de apropiación política del territorio y de los procesos comunitarios que allí ocurren.

Por su parte, el colectivo Ambiental Dejando Huella lleva a cabo acciones populares que tienden a propender por el bienestar de la comunidad, la cual debe ser co-responsable de generar actividades de integración en búsqueda de ambientes sanos, desde la perspectiva de la resolución de conflictos en los sectores barriales de la localidad de San Cristóbal en Bogotá. En clave de este enfoque, se lideran estrategias de agricultura urbana, talleres para la apropiación ecológica de la quebrada la Mina Vitelma y procesos pedagógico-culturales de reconocimientos de la flora y fauna del territorio.

Por último, se unió la Fundación Juvenil Hikari Yami, la cual centra su quehacer en la realización de actividades de educación y sensibilización en perspectiva ambiental a partir de la creación de audiovisuales, comics, manga, animación, entre otros. A su vez cuentan con una emisora donde se presentan las formas como operan articuladamente unas problemáticas ambientales que ocurren en la localidad de Bosa en Bogotá, en relación con los diversos universos de exclusión producidos en contexto. De manera que, las y los estudiantes proponen y crean piezas audiovisuales, sonoras y crónicas escritas, para presentar críticamente como emergen coyuntural

y articuladamente ciertas características de opresión y movilización que ocurren en esta parte de la ciudad.

Finalmente, y teniendo en cuenta que un proceso que sienta sus bases desde registros comunitarios, pedagógicos y políticos difícilmente puede concebirse acabado, es fundamental mencionar que se piensa necesario continuar fortaleciendo los procesos de alianza con las organizaciones sociales y su vez, encontrar nuevas propuestas que oxigenen y se encuentren en sintonía con los postulados que ahora se piensan claves para pensar lo ambiental desde el proceso. Así, tales emergencias epistémicas transitan en la comprensión de la naturaleza como un no distante de, por fuera de los humanos, la primera como una construcción social que emerge como objeto en un momento histórico particular para la dominación de los seres (Gudynas 2004).

Por otra parte, es vital comprender que producto de esa relación de acción destructiva e indiscriminada, se encuentran relacionadas múltiples formas de opresión que sufren las mayorías del mundo (Bookchin 2014). Así, se precisa desde el proyecto mencionado por espacios de reflexión que potencien tales premisas pues “Valdría la pena en este contexto preguntarse si acaso las dinámicas medioambientales y las de la violencia no están de alguna manera interconectadas en el contexto nacional colombiano” (Orrego 2012: 156).

En este sentido, reconocer iniciativas de agencia social y política en contra de las formas feminizadas en las que opera epistemológicamente lo ambiental, se considera importante como eje de reflexión y con potencia de materialización de ciudadanía crítica dentro de los ejercicios de reflexión de docentes, estudiantes y líderes de las organizaciones sociales. Así, la oportunidad de comprender cómo ciertas problemáticas ambientales son diseñadas y producidas para legitimar relaciones de control, puede despertar curiosidad, sensibilidad e indignación dentro de la configuración de ciudadanías activas que opten por una necesaria correspondencia de relacionamientos de dignidad y respeto por lo otro.

## **Líneas de trabajo en el proyecto Ambiente y Ciudadanía**

Cada proyecto de Práctica en Responsabilidad Social se encuentra sustentado en líneas de acción que se convierten en referente de las actividades llevadas a cabo en los campos o escenarios donde cobra vida el ejercicio ciudadano que apoyan los estudiantes. Lo anterior es concertado en comunión con líderes de las organizaciones sociales y docentes que dirigen los proyectos, con el fin de trazar unas directrices pedagógicas, políticas y éticas que beneficien tales ejercicios de materialización colectiva y por tanto a cada persona y proceso que se propende fortalecer.

A continuación, se presentarán las líneas de acción de Ambiente y Ciudadanía y las formas como algunas de las experiencias de trabajo se materializaron en acciones y reflexiones concretas. Es importante mencionar que algunas de estas se presentan con más elaboración que otras, lo que obedece a las condiciones de posibilidad de los escenarios y a las dinámicas que las organizaciones sociales consideran fundamentales para la transformación social contextualizada. A su vez, se considera fundamental argumentar estos procesos de acción mediante algunos referentes teóricos, pues si bien se trata de ejercicios prácticos en el trabajo en terreno, es preciso tejer la reflexión desde las producciones políticas y éticas que la academia posibilita como pretexto para pensar.

- Agricultura urbana y soberanía alimentaria

El proceso de formación del trabajo de la tierra y de la huerta que se adelanta en los espacios de práctica de Ambiente y Ciudadanía, se dirige al fortalecimiento de actividades de siembra a partir de promocionar una producción agroecológica. Esto a partir del ensamblaje artesanal de camas de siembra, sistemas de riego y conservación de semillas de acuerdo con el territorio, lo que aporta en promover la

restauración ecológica, la promoción de hábitos de cuidado y de alimentos limpios en clave de soberanía alimentaria. Lo anterior como ejercicio de resistencia de autoproducción de alimentos en detrimento al mercado transgénico y a las políticas de corte alimentario que acentúan el sometimiento de los pueblos y la tierra. Así, la agricultura urbana se concibe como un escenario de comprensión de relacionamientos locales y globales que articulan las escalas de la lucha del campesinado, las resistencias populares y las producciones culturales de poder e historia de la violencia en Colombia.

Conforme a un panorama global y local socio-económico donde la producción de la tierra y los alimentos han estado involucrados en una red capitalista que apremia por posicionar la reproducción de la comida del mundo -entre otros aspectos- a partir de implementar elevadas escalas de industrialización y tecnificación de la agricultura (Escobar, 2014); resulta importante en los espacios de aula abogar por la discusión sobre las formas como se mecanizan y cuantifican los relacionamientos que permiten una producción contemporánea de la tierra, así como las redes de poder que victimizan seres vivos en diferentes niveles: sociales, económicos, políticos, de raza, clase, género, entre otros. Lo anterior conforme se promueve un acelerado crecimiento de la producción material, las necesidades básicas y una mimetización de valores (Escobar, 2014) que han colonizado las prácticas cotidianas de la producción de la comida. Las reflexiones de clase circulan en clave de las resistencias socio-políticas y éticas que surgen desde el lugar de la producción alimentaria que transita en los sures globales.

Teniendo este enfoque de reflexión, las acciones de agricultura urbana se centran en llevar a cabo varias actividades en las organizaciones sociales que permitan el mejoramiento de los espacios de práctica y la elaboración de reflexiones que cada sujeto involucrado en este proyecto de formación ciudadana pueda consolidar.

En este sentido, se concertó con las organizaciones sociales que era prudente emprender momentos investigativos sobre las clases de semillas nativas del territorio donde se encuentran ubicadas tales

espacios de práctica, a la luz de los procesos de sistema de monocultivo en Colombia que no solamente aquejan las regiones rurales del país, sino que sustentan ejercicios como la prohibición de semillas nativas y la pérdida de diversidad ecológica, de prácticas culturales, sociales y territoriales.

Contando entonces con este horizonte ecológico y político, se han adelantado otros procesos de investigación sobre las clases y beneficios de las semillas nativas de los territorios, con el fin de contar con espacios de siembra más productivos, consumir alimentos que quedan olvidados y articular los ciclos mismos de la tierra en sintonía con el consumo consciente. En paralelo, se realizan talleres sobre tales semillas, en clave de una revitalización de la memoria histórica y ecológica de los espacios sociales de las comunidades.

Verbigracia, uno de los talleres adelantados en varias organizaciones, fue sobre el cultivo, la siembra, los cuidados y beneficios de la uchuva, fruta originaria de América del Sur y cultivada en los andes colombianos, específicamente en la región cundiboyacense. Esto es considerado importante y por tanto se inició un ejercicio de siembra y de talleres con mujeres y niños interesados en el proceso. Esta experiencia se llevó a cabo a partir de jornadas de cultivo y cuidado de la fruta y, para complementar, se condensó esta información en unas cartillas basadas en los procesos pedagógicos de la educación popular, donde las personas tenían la posibilidad de revisar y recordar lo que debían tener en cuenta en casa según los temas vistos en los talleres.

A su vez, se realizan jornadas de diseño y posterior implementación de camas de siembra de hortalizas y especies aromáticas, principalmente, sistemas de riego que permitan utilizar el agua lluvia para la manutención de las huertas en general y actividades de mejoramiento del espacio que permitiera el embellecimiento del lugar, la creación de senderos ecológicos y por tanto, el cuidado de las camas de siembra.

Este intercambio de experiencias de trabajo permitió un reconocimiento reflexivo sobre las herencias familiares campesinas y agrarias de los estudiantes y las personas que participan en las

organizaciones, que dentro de un contexto violento y socio-económicamente desigual se ven en la necesidad de migrar a ciudades como Bogotá. Este espacio de trabajo de la siembra funcionó como escenario donde se desnaturalizaron prejuicios sobre las periferias de Bogotá y las gentes que habitan estos sectores, permitiendo un trato ético e igualitario. A continuación, algunas de las reflexiones de las y los estudiantes frente a este proceso:

La participación de toda la comunidad en la huerta urbana es fundamental para transmitir la responsabilidad sobre los alimentos. En consecuencia, el trabajo de los padres de familia, coordinadora, profesoras y los niños en la huerta, es fundamental para empezar a ejercer soberanía sobre los alimentos. Además, la huerta urbana es un ejercicio político que si las escuelas propenden por él, favorece la integración en el trabajo comunitario con fines solidarios.

Como licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, aprendí que el acto de comer es un ejercicio de múltiples implicaciones sociales económicas, políticas, culturales y sociales que merece mi atención y preocupación. Que me he desligado de la responsabilidad de cultivar y cocinar mi propia comida. Ahora entiendo que el cuidado de los alimentos es fundamental para todo profesional, que se reconoce responsable del planeta donde vive<sup>7</sup> (Lina Mercedes Betancourt Romero, 2016).

En clase y en práctica he despejado muchas dudas acerca de las relaciones armoniosas que debe tener el hombre con la sociedad y con la naturaleza, también he tenido mejores sustentos para explicar en las otras clases como el modelo de desarrollo

---

<sup>7</sup> Tomada de la prueba de salida, lo que se comprende como un ejercicio de recolección de las perspectivas de las y los estudiantes frente al proceso de Práctica en Responsabilidad Social. Esta estrategia se realiza al final de cada semestre.

en Colombia está afectando a todas las derivaciones de población que existe en el país, aunque también es responsabilidad de nosotros como habitantes generar nuevas alternativas en resistencia a ese modelo [...] la huerta urbana y los cultivos que tenemos en nuestras casas, son un modelo de resistencia para el modelo de desarrollo en el que Colombia está inmerso como lo es la agroindustria y el monocultivo. Además de que es beneficioso para nosotros, con esta práctica he tenido más argumentos para oponerme y generar críticas constructivas a los modelos en los cuales estamos siendo gobernados, pero también me ha permitido dejar de naturalizar la discriminación, la segregación social (Laura Pulido Contreras, estudiante de Trabajo Social, 2016).

- Recuperación de prácticas culturales y relaciones con el ambiente

Desde esta línea de acción se propende por tejer escenarios, redes de encuentros y experiencias que apremien por la consolidación de un pensamiento ambiental que implique una constante reflexión sobre la lucha por la vida como principio político de toda acción. Así, se busca propiciar reflexiones pedagógicas desde las cotidianidades socio-territoriales y corporales, entendidas como espacios dispuestos para la discusión y la agencia desde el contexto y los sujetos que dan vida al proyecto Ambiente y Ciudadanía. De manera que aquí convergen la ejecución de talleres en perspectiva ecopedagógica donde se permite la creación a partir de la camaradería y el encuentro entre estudiantes, docentes y líderes de los procesos comunitarios.

En este sentido, se consideró pertinente realizar estrategias pedagógicas orientadas a la educación popular donde los talleres dialógicos y reflexivos son base para la interpelación de experiencias cotidianas de los estudiantes y las formas como asumen sus imaginarios y percepciones en los territorios donde se encuentran las

organizaciones sociales. También se realizaron lecturas que permitieron establecer discusiones frente al ambiente en escala global-local y entrever como emerge un sistema de interrelación de dominación como de resistencia desde el accionar de las organizaciones.

Para poder comprender los múltiples enclaves y relaciones que se producen en relación con el ambiente, es necesario comprender las articulaciones que existen entre lo cultural y lo político como una red de prácticas significativas ancladas a complejas escalas de poder (Hall, 2010). Los lugares de enunciación, así como las raíces culturales son clave para comprender el porqué, como y donde se piensa. Razón por la cual, esta línea de acción prioriza entender las formaciones históricas constitutivas de los territorios desde la perspectiva de la gente, como comprenden, devienen y resignifican su espacio según su experiencia. Lo anterior es importante para el proyecto ambiental, teniendo en cuenta que se considera que las profundas desigualdades y circunstancias concretas e históricas están interrelacionadas con las ecológicas.

Por tal razón, en los espacios de aula se prioriza por debatir el ambiente como un sistema complejo que interrelaciona múltiples escalas de poder y esto es fundamental para pensar que ni la naturaleza, ni las poblaciones otras pueden ser reducidas a su capacidad de instrumentalización en pro del crecimiento económico occidental, ni tampoco a las políticas de desarrollo. Así, se debe considerar que la naturaleza ha sido concebida por los seres humanos como una construcción social conceptualizada, cosificada y por tanto, se considera que debe ser resignificada de manera íntegra, pues esta no existe ajena a la humanidad, co-existe recíprocamente. En otras palabras, “la visión dominante, que pretende ver a la humanidad por fuera de la Naturaleza, incluso al definirla como Naturaleza sin considerar al ser humano como parte integral de la misma, ha abierto la puerta para dominarla y manipularla” (Acosta 2008: 36).

Ahora bien, como se ha mencionado líneas arriba, la posición de dominación y subyugación de la naturaleza y las poblaciones otras opera de manera directa a la caracterización de los binarios

dominante/dominado que han regido los principios discursivos del pensamiento occidental colonial y que, por tanto, no es diferente del sistema de opuestos masculino/feminizado. De manera que, las posturas del ecofeminismo se conciben fundamentales para explorar las lógicas del progreso en clave del alejamiento y sometimiento a la naturaleza y la mujer.

En este orden de ideas, no es irrisorio asumir que la reproducción y mantenimiento de la vida históricamente ha sido protagonizado de manera indiscutible por las mujeres, sin embargo, si es llamativo considerar que los seres humanos cotidianamente ignoren las lógicas de la supervivencia en tanto se naturaliza la desvalorización del trabajo de reproducción social, cultural y político del cuidado (Ferrero, 2010). Esto obedece en últimas, a la articulación del orden patriarcal y del pensamiento occidental capitalista que adjudica a la naturaleza -y la mujer- como susceptible de apropiación (Gebara, 2000). Así, pensar en la invisibilización de la importancia de los trabajos de la supervivencia de la vida no es ajeno a:

La marginación de las mujeres y la destrucción de la biodiversidad son procesos que van unidos en el Tercer Mundo. La pérdida de la diversidad es el precio del modelo patriarcal de progreso, que presiona inexorablemente en favor de los monocultivos, la uniformidad y la homogeneidad. Este modelo de desarrollo agrario fomenta la supresión de la diversidad, mientras que los grupos de ámbito mundial que lo imponen, y que destruyen la biodiversidad, instan al Tercer Mundo a que vele por su conservación (Shiva 1998:90).

En este orden de ideas, la postura ecofeminista que se mantuvo en diálogo desde el proyecto de Ambiente y Ciudadanía sugiere que la cultura del cuidado debe ser rescatada y propagada como eje central de una sociedad en equilibrio, justa y ecológicamente armoniosa. Así, la intención no radica en desnaturalizar a la mujer, sino en “naturalizar” al hombre, ajustando así la distribución y organización política,

relacional, doméstica, económica y simbólica de las condiciones de la vida. Optar por la “renaturalización” es sinónimo de propender por la construcción de una cultura resignificada en clave de visibilizar la ecodependencia entre la equidad de género y las relaciones de existencia entre los seres en general.

En últimas, lo anterior es fundamental como puente para problematizar en los espacios de aula en articulación con los campos de práctica, las nociones de pobreza, de consumo, de mercado, de racismo, de clase social y de las poblaciones feminizadas. Esto debido a la importancia de pensar en las formas como se concibe el racismo y los feminizados en general, lo que no se escapa de la construcción del discurso de la blancura que opera como ejercicios de memoria que atraviesan el cuerpo y obedecen a una técnica de poder de clasificación de las poblaciones humanas, “sus” entornos naturales y sistemas culturales (Castro 2005). Lo anterior desde las eventualidades contextualizadas y cotidianas que viven día a día las y los estudiantes que transitaban en el proyecto.

En este orden de ideas, los fundamentos pedagógicos que orientaron las discusiones abordadas en la clase de Ambiente y ciudadanía, se estipularon desde la apropiación de las diferentes pedagogías críticas que sustentan la perspectiva de la EpDL como un planteamiento ético político y un horizonte de construcción colectiva tanto en aula como en trabajo de campo. En este sentido, se hacen intentos por propiciar ejercicios de educación popular y de diálogo de saberes, hecho que sustenta un reconocimiento contextualizado y crítico de las realidades en las que circulan las y los estudiantes. En consecuencia, las discusiones sobre las lecturas en perspectiva de las problemáticas latinoamericanas, aunque fundamentalmente colombianas en clave ambiental, posibilitan un círculo de reflexión constante en los espacios de aula.

Por otra parte, se llevaron a cabo talleres del cuerpo, que permitieran reconocer tanto dominaciones como resistencias para posibilitar desde el ser en los espacios de práctica. Finalmente, se realizaron actividades de reconocimiento de las otras organizaciones sociales

que están vinculadas al proyecto, con el fin de pensar las múltiples formas de hacer procesos sociales y comunitarios desde los territorios.

De manera que, reconocer perspectivas y saberes “otros” como los entramados socio-culturales de algunas comunidades colombianas indígenas, afro y gitanas que configuran una forma particular de saber-estar en el mundo; permiten reflexiones alternativas que pueden ser integradas en las interacciones que se establecen con los otros, así como la lectura personal y política de la ética y la estética del cuerpo, de los prejuicios, de los discursos coloniales naturalizados que se producen en los ejercicios del día a día.

En un segundo momento se materializaron los preceptos anteriores en los ejercicios de práctica que lideraron los estudiantes en el proyecto, pues a partir de los talleres que prepararon, trabajaron temáticas de paz y noviolencia, racismo y exclusión social para así dar paso a considerar las temáticas que aquejan de manera puntual a la naturaleza. Es así como los estudiantes consideran que esta comprensión les permite concebirse dentro de un proceso de formación educativa y ciudadana que pasa por:

(...) la preparación previa al proceder con la comunidad, me llevó a investigar sobre temas que ignoraba por entonces, actualmente me he empapado más sobre temas ambientales, muy importantes para entender las dinámicas, sociales y culturales, que terminan relacionándose de una que otra forma con la imprescindible presencia de la naturaleza.

Ahora intento compartir los aprendizajes conocimiento que he adquirido en clase y en la práctica, sobre temas como el consumo responsable y la importancia del ambiente en sus múltiples perspectivas. Es aquí donde más he reflexionado, ya que las lecturas con las que me encontrado a parte de aumentar mi conocimiento sobre la materia, me han llevado a descubrir otras lógicas, perspectivas, procedimientos, prácticas culturales; me ha ayudado a reconocer otros actores, otras formas de contar la historia. Al estar motivado, me permite contrastar

saberes pues, ¿por qué el ecofemenismo, la pobreza y la discriminación social en general están relacionadas con las cuestiones del medio? Ya esto no parece ser parte de una dicotomía, sino relaciones directas del mal accionar de la gente y su sistema social imperante, que además de todo no es el único. Ahora, las culturas indígenas, afro, campesinas, popular, están en esa lucha que los ha querido invisibilizar, pero que se hace presente desde varios rincones del mundo empezando por Latinoamérica y sus lógicas que debemos recuperar (Jonathan Villanueva Sarmiento, estudiante de Comunicación Social y Periodismo 2015).

- Ambiente y popularización de la comunicación

Esta línea tiene como objetivo la realización de alternativas comunicacionales para la difusión popular, que permitan pensar y documentar como contextualmente se presentan dinámicas ambientales en perspectiva cultural, simbólica o social. Ello se realiza gracias al trabajo mancomunado con organizaciones sociales, comunidades y estudiantes. Los ejercicios de comunicación se entienden fundamentales en tanto logran capturar y visibilizar los vínculos vitales que se materializan en las realidades concretas de las personas que transitan por el proyecto, siendo un punto fundamental de una de las organizaciones.

En el aula, se adelantan reflexiones sobre la importancia de los procesos comunicativos y las perspectivas éticas que propenden por establecer diálogos e intercambios dignos con las personas que se encuentran en el trabajo de campo, optando e intentado por llevar a cabo ejercicios dialógicos y no ejercicios audiovisuales extractivistas que prioricen únicamente la investigación documental.

La forma de trabajo que se ha llevado a cabo, se centra en un proceso de negociación con las y los estudiantes y los interlocutores de las organizaciones para la escogencia de una temática particular.

Mediante este ejercicio, se han adelantado crónicas radiales, procesos documentales y piezas sonoras sobre asuntos tales como la formas de relacionamiento que tejen las personas con los humedales de Bogotá, los procesos de mega-urbanización, las celebraciones étnicas que suceden en ciertas localidades de la ciudad, entre otros. A continuación, se intentará exponer uno de los resultados que se considera importante, pues las y los estudiantes produjeron un video clip sobre una temática donde no necesariamente se centralizan los relacionamientos con la naturaleza para trabajar en perspectiva ambiental.

En este sentido, uno de los procesos escogidos para documentar fue las formas como se producen las economías emergentes y populares en relación a la existencia de un cementerio ubicado en la localidad de Bosa en Bogotá, el cual recoge una experiencia importante de las y los habitantes en términos históricos, patrimoniales y culturales.

Teniendo en cuenta que en este proyecto se busca descentrar el lugar del ambiente reducido capitalista y colonialmente al cuidado de los animales y la naturaleza, se consideró pertinente conocer y documentar éticamente, las formas como unos sujetos se relacionan económicamente con un espacio, lo que conllevó a conocer diferentes formaciones socioculturales alrededor de lo que las y los estudiantes denominaron como economía fúnebre.

La experiencia en campo desde el comienzo fue enriquecedora en términos de lo que implica investigar: se deben solicitar permisos, esperar respuestas, días de campo completamente frustrantes donde las y los estudiantes sentían que no avanzaban y por tanto tuvieron voluntad de cambiar de tema, experimentar lo difícil que es acercarse a las personas, socializar, intentar establecer un vínculo ético renunciando a la investigación extractiva, entre otros aspectos. En el ejercicio de acompañamiento a este proceso, se consideró importante pensar la muerte desde un sentido antropológico, que permitiera reconocer esta etapa de la vida más allá de un proceso biológico o espiritual de finalización de un ciclo productivo:

“La muerte no deja de *ser* un fenómeno constitutivo de nuestra realidad, aunque se banalice y se la vea como el simple término de una vida, como una avería o una enfermedad, tal como lo hacen nuestras sociedades de consumo. Sin embargo, las consecuencias de “*vivir*” la muerte e interpretarla bajo la lógica del consumismo y del mercantilismo hegemónico son autodestructivas, perniciosas y en muchos casos, irreversibles” (Aguilera y González, 2009:1-2).

En ese ejercicio de observación en terreno, las y los estudiantes decidieron enfocarse en la economía fúnebre entendida no sólo desde un sentido de intercambio monetario, sino como la capacidad de entender diferentes tipos de registros operando dentro y de la mano del proceso económico, de las disputas de la clase social y sus procesos de ‘rebusque’. Adicional, capturó la atención de los y las practicantes esta investigación en particular, a partir del momento de interactuar un poco más allá de la compra de productos. Las conversaciones con las personas que venden flores, agua y vasos para las ánimas, con quienes venden amuletos, esencias, pomadas, contras para el mal de ojo, la envidia y para tener a los malos espíritus alejados del hogar, así como con todo el sistema esotérico de lectura de cartas y adivinación, les permitió reconocer las historias de vida, familiares, trayectorias económicas populares y las redes de solidaridad entre vecinos.

En materia del proceso del vídeo, se exponen los complejos registros de relaciones que establecen los consumidores del comercio fúnebre, en la medida que opera un vínculo con una espiritualidad indígena considerada cósmica, más cercana a la naturaleza y por tanto más propensa al contacto con las almas, pero también menos racional, profanando lo santo, lo religioso relacionado con el poder y la verdad. En este sentido, pensar un único sujeto en varios registros incluso dicotómicos fue importante en términos de desnaturalizar claves rígidas o estáticas asignadas para entender el mundo.

## Conclusiones

Como resultado, se considera fundamental comprender que los campos donde acontece la Práctica en Responsabilidad Social, son detonantes de ciertas claves para desnaturalizar escenarios desiguales, reconocer procesos de opresión y estimular un sentido de lo ambiental desde el cuidado de la vida en general. En este sentido, la importancia por reconocer los tránsitos y los recorridos teórico-prácticos que se han venido consolidando, se encuentra en sintonía con las apuestas políticas por la reestructuración curricular de la PRS, del enfoque metodológico, pedagógico y por tanto, de las continuas producciones que permiten que la y el estudiante se acerque a los escenarios contextuales donde se forma en responsabilidad social. Esto, desde principios éticos y políticamente situados, que propician una construcción dialógica útil y concreta en relación con las posturas de resistencia que lideran las organizaciones sociales.

Lo anterior, como experiencia política, se encuentra en consonancia con la perspectiva de la EpDL, como un planteamiento ético y un horizonte de construcción colectiva tanto en aula como en trabajo de campo. En este sentido, los debates y las discusiones sobre la lectura de las problemáticas latinoamericanas desde una perspectiva interconectada con otros registros de producción del mundo, posibilita ampliar la experiencia pedagógica y el ejercicio ciudadano de las y los estudiantes.

Así pues, las apuestas sobre la priorización de comprender crítica y activamente las formas como se interseccionan varias claves de desigualdades, así como operan diferentes tipos de movilizaciones en los campos de práctica, ha sido un trabajo ético y político que ha tenido un logro asertivo. Lo anterior en la medida que se tiene en cuenta las particularidades de cada organización en su producción colectiva, determinación geográfica, procesos sociales adelantados, entre otros aspectos y esto se percibe como potencial de acción creativa y ética.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, Alberto (2008). "El Buen Vivir. Una oportunidad por construir". En: *Diálogo sobre la coyuntura: Escenarios políticos y crisis económica mundial*. Quito-Ecuador, Diciembre del 2008.
- Aguilera, Rafael y Joaquín Gonzalez (2009). La muerte como límite antropológico. El problema del sentido de la existencia humana En: *Gazeta de Antropología*, 25 (2), pp. 1-10.
- Bookchin, Murray (2014) [1993]. *¿Qué es la Ecología Social?* Tucumán, Biblioteca Anarquista Anti-Copyright.
- Botero Paula, Morán Yudy y Rigoberto Solano (2010). *Fundamentos conceptuales del CED*. Educación para el Desarrollo, Formación Ciudadana y Responsabilidad Social Universitaria. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Carvajal, Diana (2012). "Informe de Cierre I Semestre 2012: Proyecto Ambiente y Ciudadanía. Informe al Centro de Educación para el Desarrollo CED". Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Castro-Gómez, Santiago (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)* (1a. ed.). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cuevas Marín, Pilar (2012). Interculturalidad crítica y buen vivir: El otro lugar del desarrollo. En: López Murcia, Luz Mary y Arturo Orrego Echeverría (eds.), *De-construyendo la educación para el desarrollo: una mirada desde Latinoamérica*. Pp. 133-146. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Escobar, Arturo (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Ediciones UNAULA.
- Ferrero, Yayo (2010). Feminismo y ecología: reconstruir en verde y violenta. En: *Mujeres y medio ambiente, admiraciones e interrogantes*. ACSUR, Madrid.
- Gudynas, Eduardo (2001). "Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo". América Latina en Movimiento. Publicación Internacional de la Agencia Latinoamericana de Información. Separata: *Destacques del Foro Social Mundial*.

- Gebara, Ivone (2000). *Intuiciones ecofeministas: ensayo para repensar el conocimiento y la religión*. Madrid, Editorial Trotta, S.A.
- Gudynas, Eduardo (2004). *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible*. Montevideo, (CLAES) Centro Americano de Ecología Social.
- Hall, Stuart (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Bogotá-Lima-Quito: Envión Editores-Instituto Pensar-IEP-Universidad Andina (editado con Catherine Walsh y Victor Vich).
- López Murcia, Luz (2012). De-construyendo la educación para el desarrollo: una mirada desde Latinoamérica. En: López Murcia, Luz Mary y Arturo Orrego Echeverría (eds.), *De-construyendo la educación para el desarrollo: una mirada desde Latinoamérica*. Pp. 227-259. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Mora Jiménez, Henry y Hinkelammert, Franz (2005). *Hacia una economía para la vida*. San José, Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).
- Moya Yuly y Andrea Neira (2017). "Fundamentación del área de responsabilidad social". En: Beltrán Agudelo Luz Alba (ed.), *Didáctica para no didácticos: Reflexiones frente a la didáctica, enseñanzas y experiencias pedagógicas*. Pp. 322 – 359. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Moya, Yuly y Andrea Neira (Eds.) (2014). *Negocios Socialmente Responsables. Una apuesta ética para la Vida*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Orrego Echeverría, Arturo (2014). Inconclusiones: Resignificando la práctica y justificando la nueva acción. En: Neira Cruz, Andrea y Yuly Moya Garzón (Eds.) *Negocios Socialmente Responsables. Una apuesta ética y educativa para la Vida*. Pp. 199 - 219. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Orrego Echeverría, Arturo (2012). Problema ambiental, epistemología del dominio y dinámicas del sujeto: para repensar la educación para el desarrollo. En: López Murcia, Luz y Arturo Orrego Echeverría (eds.), *De-construyendo la educación para el desarrollo: una mirada desde Latinoamérica*. Pp. 149 - 175. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Ortiz Yaneth y Rigoberto Solano (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.

Shiva, Vandana (1998). “El saber propio de las mujeres y la conservación de la biodiversidad”. En: Mies, María y Vandana Shiva (Eds.) *La praxis del ecofeminismo: biotecnología, consumo y reproducción*. Pp. 13 – 26. Barcelona, Icaria Editorial S.A.

# **Los sentidos del territorio desde dos proyectos de Práctica en Responsabilidad Social del CED-UNIMINUTO**

Janneth Arias Hernández  
Diana Marcela Patiño Bautista

El propósito de este documento es describir los aspectos más importantes de la experiencia del ejercicio de la práctica en responsabilidad social (PRS) desde una perspectiva socio - territorial en dos proyectos de formación social ubicados en tres localidades de la ciudad de Bogotá D.C. (Colombia). Para ello ubica algunos elementos característicos de la misma, destacando las prácticas sociales, educativas y pedagógicas que se desenvuelven en el marco de la PRS con las organizaciones sociales, desde un sentido político, una lectura contextual, y unas narrativas localizadas que a través de las historias locales se introducen en el debate en torno a los lugares de producción del conocimiento y sus formas de legitimación, bajo la perspectiva de la Educación para el Desarrollo en perspectiva latinoamericana (EpDI).

El Centro de Educación para el Desarrollo (CED) como una unidad académica adscrita a la Dirección de Proyección Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO, tiene

como fin el desarrollo de procesos educativos y de investigación-acción que promueven la emancipación-transformación social con estudiantes, docentes, comunidades y organizaciones, desde el enfoque de la EpDl. Dicho enfoque pedagógico, crítico y emancipador contribuye, desde una lectura contextual a la formación y concienciación de sujetos y colectivos, que se asumen capaces de ser agentes de su propia transformación y de su entorno socio-territorial (Moya y Neira, 2017 p.322).

Para ello el CED cuenta con el Área de Formación en Responsabilidad Social que apuesta por desarrollar en los estudiantes y los docentes una disposición constante de reflexión sobre sí mismos y su entorno, a partir del encuentro con otras subjetividades, generando acciones solidarias que promueven la ética de la responsabilidad, el cuidado y la vida a través del encuentro y la interacción con las comunidades, organizaciones y culturas (Moya y Neira, 2017 p.323). Asimismo, el CED promueve el Área de Desarrollo Comunitario de la cual se desprenden las asignaturas de Práctica en Responsabilidad Social y Desarrollo Social Contemporáneo (Pérez, 2016). La primera asignatura se dinamiza a través de Proyectos Sociales de formación donde algunos de ellos acompañan procesos socio-territoriales de organizaciones sociales y comunitarias, para fortalecer el tejido social, reconstruir la memoria histórica, potenciar la participación comunitaria y crear una cultura de derechos en unos territorios específicos.

Cabe mencionar que dichos Proyectos Sociales de formación se han venido configurando en la interacción con organizaciones sociales, instituciones y comunidades locales con quienes el CED se articula a través de la asignatura de Práctica en Responsabilidad Social. Asimismo, estos proyectos se agrupan en cuatro líneas de acción-reflexión: Popularización Crítica de las Tecnologías, Propuestas Educativas Alternativas, Ambiente, Economías y Ética para la Vida y Territorios, Paz y Memorias.

Precisamente sobre esta última línea acción-reflexión denominada Territorios, Paz y Memorias emergen los proyectos sociales de formación: *Voces Ciudad Bolívar* y *Tejiendo Territorios* sobre los cuales

se concentra la experiencia de la PRS desde el enfoque de la EpDL, y que se muestra a lo largo del texto.

## **Kennedy, Bosa y Ciudad Bolívar como territorios reales**

Los procesos de poblamiento, las problemáticas sociales, las características demográficas y la pertenencia territorial de los habitantes de las localidades de Kennedy, Bosa y Ciudad Bolívar atravesadas por las vivencias en el lugar que habitan del cual hacen parte y construyen su cotidianidad y relaciones de comunidad, permite pensar a dichas localidades como *territorios reales, vividos y posibles* (Bozzano, 2003), de ahí emerge esta propuesta de triada en el marco de esta línea de proyectos sociales de formación a partir de la cual se construye teórica y vivencialmente la experiencia educativa, de modo que por un lado nos permite entender que en un territorio confluyen procesos, lugares y actores, y por otro, nos invita a articular la realidad de los territorios con lo que se percibe, con miras de producir cambios o transformaciones en estos.

Siguiendo el primer elemento de la triada de Bozzano el *territorio real*, se considera pertinente presentar en una instancia descriptiva los territorios de Kennedy, Bosa y Ciudad Bolívar como territorios reales pues estos se refieren a las realidades reconocidas en los mismos, es decir aquellas características y sucesos que históricamente han marcado los lugares y que responden a preguntas tales como: ¿qué componentes analíticos integran el territorio? y ¿qué rasgos permiten entender el territorio? pues en últimas los territorios reales continuamente están expresando un aspecto de la compleja realidad (Bozzano, 2003). Lo anterior con el objeto de comprender por qué dichas localidades de la ciudad de Bogotá se constituyen en escenarios de interés educativo para una academia como UNIMINUTO.

## **Hilando los contextos territoriales: Bosa, Kennedy y Ciudad Bolívar**

Bogotá D.C. es la ciudad más grande de Colombia<sup>1</sup>. Su población no solo ha estado conformada por la población nacida ahí sino también por numerosas familias provenientes del resto del país, algunas motivadas por factores económicos al ver en la dinámica urbana una oportunidad para tener mejor calidad de vida, pero otras han sido forzadas a dejar el campo y a llegar a la ciudad debido a la guerra que ha vivido el país durante décadas.

En los años cincuenta del siglo XX, con el asesinato del líder político Jorge Eliécer Gaitán en 1948, se desencadenó una fuerte oleada de violencia de carácter político que provocó el desplazamiento de millones de campesinos hacia Bogotá y otras ciudades del país. Los registros indican que en un solo año llegaron a vivir en la capital 370 mil nuevas personas (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017)

Adicionalmente, dentro de la misma ciudad hubo fuertes hechos violentos causados por ese magnicidio, lo cual generó un intenso desplazamiento de familias y negocios hacia otras áreas urbanas, impulsando el desarrollo infraestructural de la calle 26 la cual conectó desde ese momento el oriente con el occidente de la ciudad.

Muchas familias se desplazaron a diferentes haciendas de la sabana en antiguos territorios indígenas<sup>2</sup>. El proceso de poblamiento de las localidades Kennedy, Bosa y Ciudad Bolívar se dio a través de la apropiación ilegal de terrenos y la adquisición de viviendas, respondiendo a una necesidad urgente de sus habitantes por encontrar un techo, una casa propia, en un territorio que los reconociera en medio de la diversidad. Este proceso se ha convertido por años en una lucha permanente.

---

<sup>1</sup> Bogotá D.C cuenta con 8.080.734 millones de habitantes de acuerdo a las proyecciones censales DANE 2005 para el año 2017.

<sup>2</sup> Las tierras de la Confederación Muisca que pertenecieron a la jurisdicción de Bosa bajo el gobierno del cacique Techotiba y su sucesor el Sagipa; y que fueron usurpadas, renombradas y reorganizadas civil y políticamente, durante el periodo de la conquista española.

Sin embargo, el crecimiento de estas localidades ha sido acelerado y sin planeación, lo que ha dado como resultado un crecimiento y dotación de servicios públicos e infraestructura desiguales de sus barrios, donde aquellos que son más antiguos son aquellos que se ubican cerca de las vías principales y cuentan con mejores condiciones de vida. Así, se han presentado tres momentos importantes en los procesos históricos de urbanización de estos territorios:

1. En 1954, durante el gobierno del General Gustavo Rojas Pinilla, Bosa es anexada al Distrito Especial de Bogotá, y en 1972 se consolida como la localidad número siete de la ciudad. Hasta la primera mitad del presente siglo, Bosa fue un municipio compuesto por cinco barrios y habitado por no más de 20.000 personas dedicadas en gran parte a la agricultura de subsistencia. Para el 2014 existían aproximadamente 280 barrios de los cuales el 63% ya están legalizados, el 23% se hallan en proceso y el 14% no presenta información al respecto (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017).
2. Como parte de la política norteamericana Alianza para el Progreso, en los terrenos del antiguo aeropuerto Techo<sup>3</sup> se construyó un proyecto de vivienda al sur occidente de la ciudad denominado con el mismo nombre. En el diseño de este proyecto habitacional se crearon super manzanas, agrupadas en edificios o casas particulares. Para los actos de inauguración de este proyecto se contó con la visita del presidente de los Estados Unidos John F. Kennedy, quien luego de su asesinato en 1963, los habitantes del sector decidieron honrar su memoria denominando este sector como Ciudad Kennedy. Paralelamente se trasladaron importantes emporios industriales como la Cervecería Bavaria y la construcción de la central de abastecimiento más grande del país “Corabastos”, que

---

<sup>3</sup> Éste nombre, de origen indígena muisca-chibcha (Te= Laguna; Cho= Nuestra laguna), se empleó en la segunda década del siglo XX cuando fue construido el Aeropuerto de Techo, el cual funcionó desde 1929 en la zona plana del hoy Kennedy.

permite el acceso a trabajos informales y no calificados. Las familias recién llegadas fundan barrios de invasión carentes de todos los equipamientos básicos, quienes poco a poco a través de la organización y el empoderamiento comunitario (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017).

3. En la década de los ochenta se implementó el programa “Lotes con servicios”, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo y que después de veinte años generaron polos de concentración de sectores marginados en la Localidad de Ciudad Bolívar. Por esa misma época vendían lotes muy baratos y sin servicios públicos, comprados generalmente por personas que venían de diferentes partes del campo acosadas por la violencia; estos conservaron (necesariamente) muchas de las características veredales de sus lugares de origen (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009).

Geográficamente, tomaremos de referencia la localidad de Bosa que está localizada al suroccidente de la ciudad y limita por el norte con la localidad de Kennedy; por el sur con la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha; por el oriente con las localidades de Kennedy y Ciudad Bolívar, y por el occidente con el municipio de Mosquera. Evidenciando la cercanía de estas tres localidades.

Se identifican cuatro características particulares que son comunes en estos territorios. La primera es que las tres localidades concentran el 33% de la población de la ciudad; la segunda es que el 15 % de sus habitantes viven en el territorio de Kennedy; la tercera, Ciudad Bolívar abarca el 12% del área total de la ciudad. Por último, estos territorios, a pesar de los esfuerzos de planeación urbana, han tenido un crecimiento desordenado, acogiendo durante muchos años a un gran número de familias de diversas regiones del país, con diferentes raíces culturales y sociales; por lo tanto, algunas desarrollan estrategias de acción colectiva de orden artístico, ambiental y comunitaria, reflejándose en la conformación de 1.700 organizaciones sociales en las tres localidades.

Sobre este panorama histórico, social y político de las tres localidades muchas veces signados por el silencio, el miedo, la represión, y la aparente pasividad y letargo social, el CED trabaja desde concebir estos espacios como un escenario de agenciamiento y construcción colectiva en el que se puede promover, a través de estudiantes y maestros, un sentido crítico frente a la violencia sociopolítica, y la posibilidad de lo nuevo, lo creativo y lo libertario en estos territorios específicos.

### **Tejiendo Territorios y Voces Ciudad Bolívar como proyectos territoriales vividos**

Atendiendo al segundo aspecto de la triada de (Bozzano, 2003) que corresponde al territorio vivido el cual se refiere a la experiencia vivida por parte de quienes sin habitar en el territorio trabajan o se mueven en él y también a la de quienes a diario conviven allí y lo habitan. Puede notarse que el territorio vivido no solo nos ubica en un espacio sino también nos hace conscientes del lugar que habitamos y en el que a veces nuestros actos generan, como el efecto mariposa, cambios imperceptibles pero determinantes en un territorio concreto y su contexto social. De ahí que el territorio vivido tenga estrechos lazos con los procesos de memoria histórica y colectiva pues al igual que estas memorias también se preocupa por reunir no solo las vivencias particulares y colectivas de los individuos sino también sus formas intuitivas, artísticas, emocionales y simbólicas que se plasman en los lugares como una forma de responder a las necesidades, problemas, intereses o expectativas por parte de quienes se acercan o viven en un determinado lugar. Por eso es importante reconocer que los proyectos de Tejiendo Territorios y Voces Ciudad Bolívar se han ido constituyendo en un espacio pedagógico territorial en el que es posible entender las formas de vivir, sentir y estar en los territorios.

En este sentido, es importante mencionar que los proyectos de desarrollo comunitario: *Tejiendo Territorios y Voces Ciudad Bolívar*,

son promovidos desde el área de Responsabilidad Social que lidera el CED, y se enmarcan en una propuesta educativa, social y crítica que se articula a los propósitos misionales de la Universidad, institución donde existe una vocación por “Formar excelentes seres humanos, profesionales éticamente orientados y comprometidos con la transformación social y el desarrollo sostenible, para contribuir a la construcción de una sociedad fraterna, justa, reconciliada y en paz” (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2014, p. 40), dichos proyectos de formación social han venido configurándose en los últimos dos años, como una propuesta educativa con un fuerte impacto socio-territorial, que propende por reconocer en territorios particulares, la apropiación hacia los mismos a partir de su historia, de la memoria colectiva, de la configuración de sus diversas luchas y la reivindicación de los derechos a través de diferentes iniciativas lideradas por diversas organizaciones y grupos sociales, cuyas apuestas políticas y socioeducativas están encaminadas a la construcción de escenarios no violentos.

Cabe señalar que el trabajo que se realiza en dichas localidades se hace a través de 15 organizaciones sociales las cuales trabajan de manera articulada con los proyectos de Tejiendo Territorios y Voces Ciudad Bolívar. Estas organizaciones sociales comunitarias se caracterizan por sus apuestas, culturales, sociales, ambientales y pedagógicas que luchan por instaurar una cultura de derechos en sus contextos locales a través de acciones y ejercicios que promuevan la paz desde las diferentes miradas de los sujetos que habitan allí y de esta manera lograr la superación de situaciones de desigualdad, exclusión e injusticia social.

Por lo anterior es preciso mencionar que los proyectos formativos cuentan con diversas estrategias pedagógicas de enseñanza-aprendizaje las cuales por un lado permiten que los estudiantes comprendan las dinámicas socioterritoriales y por otro logran promover de manera ética y responsable acciones que sirven como base para la construcción de una cultura de Paz en los territorios. Entre dichas estrategias se destacan:

- El promover formas colectivas de expresión cultural tales como carnavales y encuentros interculturales infantiles- juveniles desde donde se acompaña el accionar pedagógico de cada organización y se generan espacios y estrategias para su visibilización. Algunos ejemplos de dichas formas de expresión cultural han sido: en 2014 en el Centro Comunitario Jesús Maestro se realizó el Primer Festival de las Cometas y la creación de la Casa-Taller, espacios lúdicos y culturales que lograron generar lazos comunitarios bajo los principios del perdón y la reconciliación”. Asimismo, en Kennedy se desarrolló en 2015 el Festival de juegos tradicionales, y en Bosa las rutas ecológicas y los afro-juegos. Estas acciones logran que muchos niños y jóvenes que habitan Bosa y Kennedy y que son parte de esas generaciones actuales perciban la importancia de mantener viva esa riqueza cultural que esconden los juegos ancestrales.

- Para el 2017 se destacó el Primer encuentro de familias por la Paz en Ciudad Bolívar entre otros. Estos eventos permiten que los estudiantes reflexionen acerca de los contextos sociales en los que actúan, y reconozcan la responsabilidad social que ello implica.
- La realización de ejercicios de reconstrucción de memoria, han servido para reconocer las historias de las organizaciones y los actores sociales que han hecho y aun hacen parte de estos contextos territoriales, como parte de la memoria colectiva y como herramienta de denuncia para reconstruir, sentir y reconocer sus propias identidades. De esta manera, la reconstrucción colectiva de la memoria ha contribuido a la recuperación del legado histórico de los sujetos, de las organizaciones y movimientos sociales presentes en las localidades de Kennedy, Bosa y Ciudad Bolívar reconociendo sus luchas y resistencias. Asunto que ha ido tejiendo de forma positiva las relaciones sociales entre las mujeres, los hombres, los adultos mayores, los niños y los jóvenes de los barrios; esto ha permitido encontrar, junto con ellas y ellos, sus dinámicas comunitarias, sus formas

de ver el mundo, de reconocerse como sujetos sociales, pensantes, actuantes en un contexto e inmersos en una historia local, regional y nacional.

- Otra estrategia pedagógica importante ha sido posibilitar y fortalecer el diálogo con el otro a través de acciones de comunicación e interacción popular tales como: las “caminatas a los humedales” o “paseos de olla”, dado a que son lugares populares que se convierten en espacios para la creación, en los que circulan significados, y por donde pasan los imaginarios sociales, las esperanzas, las demandas, las inquietudes, las tradiciones y el sentido de transformación que tienen y desean las personas. Por tanto, estas actividades se han convertido en espacios de concientización colectiva lo cual ha sido determinante en el desarrollo reflexivo, crítico y ético de estudiantes, maestros y comunidades participantes.

Cabe mencionar que dichas estrategias pedagógicas no se agotan en las anteriores pues cada semestre surge nuevas ideas y apuestas en los territorios. Además, es válido mencionar que desde las aulas de clase se promueven ejercicios de cartografía social y se trabaja el tema del cuerpo como instancia expresiva, explorando, de manera simultánea, su carácter expuesto y vulnerable y su capacidad de empoderamiento en tanto naturaleza expresiva y gestual.

Puede notarse cómo estas estrategias pedagógicas con una perspectiva territorial se convierten por un lado en una “potencia de sentidos” porque son las maneras en que los niños, jóvenes y adultos pueden explicar o entender las cosas o las situaciones que viven en sus territorio, y por otro es una oportunidad para que tanto estudiantes de PRS como participantes de los proyectos de formación social y demás actores comunitarios expresen y recreen sus ideas y visiones del mundo, desarrollando habilidades de observación, análisis crítico y creatividad a través de diferentes lenguajes artísticos y simbólicos lo cual ha permitido situar la práctica de los estudiantes de

UNIMINUTO, como un proceso de constante reflexión praxeológica, al posibilitar un lugar desde lo que piensan, hacen y son.

De esta manera para los proyectos de Tejiendo Territorios y Voces Ciudad Bolívar el territorio no es una cosa externa, ni quieta, ni un lugar al que solo se entra o se sale, pues el territorio está vivo y tiene sus propias historias hechas por hombres y mujeres. Por ello los territorios son construidos a partir de nuestros intereses, necesidades capacidades, y potencialidades colectivas lo cual se ha hecho con el poblamiento, la cultura y el lenguaje, por eso el territorio es la base fundamental para la realización de sueños y diversos planes y proyectos.

### **Territorios posibles**

No puede negarse que en la actualidad los proyectos agro industriales, el conflicto armado, el desplazamiento forzado, el despliegue de la minería a gran escala y la expropiación de los territorios se han convertido en fuente de conflictos que han cambiado la forma de vivir en los territorios; sin embargo, también es importante reconocer que muchas organizaciones y movimientos sociales luchan cada día por cambios o transformaciones durables en los lugares que habitan. Por eso, solo a partir de lo real y lo vivido se puede pensar en territorios deseables o posibles pues esos dos aspectos aportan elementos concretos y viables con los cuales es posible realizar cambios significativos (Bozzano, 2003).

Por lo tanto, territorios posibles es una apuesta que se ha venido promoviendo con fuerza desde los proyectos de PRS de Voces y Tejiendo Territorios pues además de las acciones mencionadas en el apartado anterior se quieren constituir espacios territoriales donde los proyectos imaginados y pensados de diversas organizaciones sociales pueden hacerse visibles. Es decir, donde cada proyecto, cada idea, cada actor social, cada saber y cada experiencia sean protagonistas

pues solo así es posible construir y transformar los territorios golpeados por la violencia, la pobreza y el olvido del Estado.

Para ello es necesario trabajar desde diversos frentes, el primero de ellos exige que año a año estudiantes de PRS, maestros y las comunidades partícipes trabajen por un mejor entendimiento del territorio, sus procesos, sus lugares y sus actores, con el objetivo de lograr mayores y mejores vínculos entre la academia, las organizaciones sociales e instituciones públicas, para que juntas comprometidas puedan ir resignificando los territorios, lo cual implica romper las jerarquías tradicionales para socializar los conflictos territoriales y construir desde las comunidades nuevos saberes, además de aprender a dudar de las propias certezas y desjerarquizar las relaciones. Todo ello a partir de acciones colectivas donde sea posible: la participación de los niños y las niñas, los jóvenes y los adultos mayores.

En segundo lugar, se debe trabajar por espacios donde se perciba el arte y las diversas formas de expresión cultural como elementos claves para comunicarse, participar, denunciar y hace visible los sueños y los temores. Donde sea posible el reconocimiento de las raíces sociales, culturales e históricas, no para llorar sobre ellas y señalar culpables o héroes sino más bien para construir desde allí el amor, la esperanza y por ende la paz. Esto conlleva a reconocer el conocimiento ancestral o tradicional de la comunidad y al mismo tiempo complementarlo con el conocimiento científico en procura de soluciones reales a los problemas y conflictos territoriales (Guy, 2008).

Como tercer frente es relevante que la comunidad perciba y conozca que la tierra es la base física sobre la cual se construye el territorio, por tanto, el acceso a la tierra es fundamental para que las comunidades puedan construir sus relaciones sociales y dinamizar sus formas de vida, esta visión reconoce que la tierra y el territorio son conceptos que se deben comprender conjuntamente. Lo cual será importante para trabajar sobre el derecho al territorio pues, por un lado, es necesario que las comunidades comprendan las obligaciones que el Estado adquiere en la garantía de este derecho y por otro los mecanismos de defensa y resistencia popular que se pueden

implementar para que dicho derecho sea reconocido bajo criterios de equidad de género, solidaridad y justicia.

Para lograr o por lo menos aproximarnos a lo anterior será entonces necesario tener un pensamiento que nos permita atender el entramado de la vida en los territorios, es decir tener la capacidad de reconocer esa simbiosis entre lo tangible y lo intangible y sus implicaciones, pues esto conlleva a hablar de responsabilidades que son importantes en la medida en que nacen de la gestión del territorio porque se vuelven responsabilidades sociales, territoriales y planetarias (Vallaes, 2006: 3).

En este sentido es preciso reafirmar el compromiso ético-político y pedagógico que implica aportar sustancialmente a la formación de los estudiantes de UNIMINUTO, al mejoramiento de las estrategias pedagógicas y a la consolidación de proyectos socio-territoriales con las organizaciones sociales. Esto sólo es posible si se logra articular el trabajo pedagógico en el aula, con las acciones en los territorios, bajo la mediación de la reflexión, el debate y la actualización de las discusiones de cara a responder a los retos y desafíos que presenta la realidad social y la propia misión institucional de la universidad.

El contexto de los proyectos sociales de formación presentados, las estrategias pedagógicas implementadas, las reflexiones suscitadas y las apuestas sugeridas, proporcionan elementos importantes para comenzar a dialogar sobre la pertinencia de abordar y quizás articular constructos teórico-prácticos tales como: territorio, paz y memorias que pueden nutrir los procesos formativos de estudiantes, maestros y organizaciones sociales vinculadas a los proyectos de Tejiendo Territorios y Voces Ciudad Bolívar. Por ello en el siguiente apartado se presentan algunas aproximaciones conceptuales y reflexiones que buscan abrir el debate sobre la importancia de estos temas en la relación academia-sociedad.

## **¿Por qué hablar de *territorios, paz y memorias* como una línea de acción-reflexión?**

UNIMINUTO como institución de educación superior, desde su modelo educativo atendió al llamado de prestar importancia a su papel dentro del entorno en el que se encuentra y a asumir su contribución no solo académica sino social y cultural; además de entender su carácter de generadora y multiplicadora de conocimiento en diversos contextos urbanos y regionales. Por ello, tiene el interés en ofrecer a sus estudiantes y docentes escenarios educativos distintos a las aulas de clase, en los cuales sea visible la pertinencia social del conocimiento, para trabajar e incidir en contextos reales que posibiliten el análisis crítico, la relación entre lo teórico y lo práctico, y la aplicación concreta de los saberes, experiencias, discusiones y reflexiones que se suscitan durante los procesos formativos de los estudiantes, esto con el fin de contribuir de manera más situada a la formación profesional y ciudadana de estudiantes y maestros.

En este sentido, las nociones y las implicaciones que tienen hablar de la triada territorio, paz y memoria, resultan fundamentales en esa apuesta que tiene la academia por favorecer espacios de reflexión conjunta e intercambio de conocimientos con las comunidades pues la cohesión o articulación directa con territorios locales y organizaciones sociales le permitirá ampliar y aprovechar de manera conjunta sus sinergias y potencialidades. La triada conjuga tres categorías analíticas que permiten entre sí un trabajo armónico de constante acción-reflexión. Para comprender mejor su articulación será necesario dar una mirada a cada una de ellas.

El Territorio es el lugar donde desembocan todas las acciones, todas las pasiones, todos los poderes, todas las fuerzas, todas las debilidades, es donde la historia del hombre plenamente se realiza a partir de las manifestaciones de su existencia (Santos, 2000).

Teniendo en cuenta que todos los acontecimientos de la vida ocurren sobre un determinado territorio, esto demuestra la complejidad que abarca este espacio atravesado por múltiples intenciones, visiones y temporalidades. De este modo, el territorio es un concepto que implica relaciones, vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto individual y colectivo, es el espacio geográfico revestido de dimensiones políticas, afectivas y de identidad, o de su sumatoria (Rodríguez, 2010).

Frente al territorio, Montañez y Delgado (1998) mencionan siete consideraciones a tener en cuenta:

1. Toda relación social tiene ocurrencia en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado.
2. El territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuos, de grupos y de organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales.
3. El territorio es una construcción social y nuestro conocimiento del mismo implica el conocimiento del proceso de producción.
4. La actividad espacial de los actores es diferencial y, por lo tanto, su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio, es desigual.
5. En el espacio ocurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto.
6. El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geosocial es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial.
7. El sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de la acción

ciudadana sólo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades.

Puede notarse que Montañez y Delgado (1998), cuando hablan de territorio asumen de manera implícita, la existencia de un espacio geográfico y la existencia de unos sujetos que ejercen sobre él algún tipo de relación ya sea de poder, de dominio o de pertenencia. Esa relación de apropiación hacia el territorio no se limita a solo vínculos de tenencia de la propiedad sino también a lazos subjetivos de identidad simbólica y afectiva que establece el sujeto con su territorio. En resumidas cuentas, podría decirse que el territorio es un espacio eco-geográfico revestido de dimensiones políticas, culturales identitarias y afectivas.

Es así como en un territorio no solo habitan y coexisten personas y naturaleza; en él también confluyen sentimientos, deseos, miedos, tensiones, prácticas y sentidos que se mueven y retroalimentan constantemente. De allí que el territorio y la territorialidad, sean fenómenos interdependientes, pues entre ellos se gesta un tipo de relación en la cual la territorialidad es un elemento constituyente del territorio, de lo cual se desprende que el territorio no sea exclusivamente un espacio físico, una función, una materia o una forma, sino también un proceso de producción constante (Echeverría, 2000). Es decir que en el territorio se expresan diversas dimensiones de la territorialidad, como la agencia, la acción política, etc., las cuales permiten consolidar vínculos de pertenencia e identidad hacia los lugares que se habitan.

De ahí que la territorialidad debe entenderse como el grado de dominio y de relación que tiene determinado sujeto individual o social en cierto territorio o espacio geográfico, así como el conjunto de prácticas y expresiones materiales y simbólicas capaces de garantizar la apropiación y permanencia en un territorio dado (Montañez, 2000).

En este sentido, son los sujetos individuales o colectivos quienes ejercen las territorialidades, que para los casos de los proyectos de

formación Voces de Ciudad Bolívar y Tejiendo Territorios serían los colectivos barriales, grupos y movimientos sociales conformados por jóvenes, madres cabeza de hogar, personas desplazadas y víctimas del conflicto armado, grupos étnicos, empresas, fundaciones, organizaciones comunitarias y sociales, que de forma consensuada y superando las tensiones y los conflictos han creado y recreado la historia y los procesos de territorialización de las localidades de Ciudad Bolívar, Kennedy y Bosa.

De esta manera, puede notarse como el territorio tiene relación con el espacio de la vivencia y la convivencia, pues las relaciones de parentesco, de amistad y de pertenencia al espacio se constituyen como expresiones colectivas y simbólicas comunes de apropiación o de encuentro para las comunidades puesto que dotan de significados a los procesos históricos, culturales, políticos etc., que se han gestado a partir de las estructuras socioculturales en las que están inmersos las personas.

Por otra parte, cabe mencionar que la territorialización, la desterritorialización y la reterritorialización son procesos que se pueden dar de forma simultánea en un territorio. Por ejemplo: la desterritorialización es el movimiento por el cual se abandona o se migra a otros territorios geográficos, pero nunca es absoluto el despojo de su territorialización ya que cada sujeto desde su identidad está anclado a sus lugares de origen (Oehmichen 2001). Y la reterritorialización es un espacio que genera nuevas lecturas del contexto e intenta recuperar experiencias de cada uno de los sujetos sociales logrando resignificar el territorio visibilizando subjetividades, historias, identidades, sentidos y representaciones impregnado de creencias, formas de vida y valores. Por lo tanto, los territorios poseen ese espacio-tiempo que son inseparables, dinámicos, que posibilitan reconocer lo disponible y proyectan hacia el futuro, creando nuevas formas de organización y movilización (Zambrano, 2006).

En este contexto el territorio es una categoría de análisis cambiante y dinámica que, al estar atravesada por multiplicidad de relaciones sociales, provee un gran abanico de aportes, y discusiones

que pueden generar nuevos conocimientos y debates como por ejemplo ¿Cuál es el lugar de lo socio-territorial en la academia? Cuestionamiento que contribuye a mejorar los procesos formativos y relacionales de los estudiantes, pues les ayuda a entender y reconocer los conocimientos, experiencias y saberes populares de quienes habitan en contextos concretos.

De esta manera es importante precisar que la academia es un espacio donde se configuran territorialidades y por tanto, debe proveer de escenarios pedagógicos con apuestas territoriales en los cuales la experiencia de trabajar se convierte en una aventura que enraíza, que teje a los estudiantes en medio de una gran red de significados que se deben descubrir, potenciar y compartir sin temor para que así se logren acciones contundentes que permitan articular lo aprendido con la realidad propia y social.

Ligado a las nociones de lo territorial se encuentran las memorias dado a que estas luchan por reconocer las voces, tanto de los y las que no están, como de los y las que se encuentran presentes en el territorio pues sus legados, luchas y experiencias de vida están aún vigentes y por ende se encuentran en disputa frente al poder y al dominio de la memoria hegemónica; pues cada persona que no solo se recuerda sino que se construye con los otros, va enriqueciendo las posibilidades de un cambio social porque demuestran con su ejemplo que es posible rebelarse y que es pertinente hacerlo en contra de la injusticia que degrada al más pobre, al indefenso, al enfermo, al inválido, al trabajador, a la niñez, a los y las jóvenes, a las mujeres, a los LGBT, los indígenas, campesinos y afrodescendientes. Pues estos actores sociales batallan a diario por comprender como funciona la matriz de dominación en clave de clase, etnia, raza, género, sexo, evidenciada en la violación sistemática de sus derechos, de ahí que se reconozca el papel de los movimientos, e iniciativas y organizaciones sociales que desde estrategias de resistencia popular tales como: manifestaciones no violentas, plantones y procesos de participación política, entre otros, promueven la dignificación y la justicia en los territorios.

En este marco cabe realizar los siguientes señalamientos: la memoria para algunos autores como Ricoeur (2000), significa considerar el pasado declarado en ocasiones insignificante como parte fundamental de la realidad, otros aluden que no se puede hablar de memoria sino de memorias. Por eso,

“La Memoria histórica: supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado; la Memoria colectiva: es la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupos de individuos. Dentro de estas dos direcciones de la conciencia colectiva e individual se desarrolla (...) la Memoria individual: en tanto que ésta se opone (enfrenta) a la memoria colectiva, es una condición necesaria y suficiente para llamar al reconocimiento de los recuerdos. Nuestra memoria se ayuda de otras, pero no es suficiente que ellas nos aporten testimonios. Por lo tanto, creemos que la memoria individual, la memoria colectiva y la memoria histórica se construyen desde la experiencia” (Betancourt, 2014, p. 126,127).

De esta forma, se puede entender que la memorias es una construcción entrelazada socialmente y por lo tanto, cuenta con diversos matices de carácter histórico, filosófico, político, educativo, cultural y económico, en tanto que, se muestran vitales al momento de rememorar acontecimientos importantes en la historia del habitus social, razón por la cual Elizabeth Jelin, habla de una *“cultura de la memoria”* como parte de la necesidad y el derecho que se tiene de conservar el pasado en el plano de la lucha sociopolítica por la verdad, la libertad y dignidad de los seres violentados indiscriminadamente:

“cultura de la memoria, en tanto es, en parte, una respuesta o reacción al cambio rápido y a una vida sin anclajes o raíces

(...) La memoria tiene entonces un papel altamente significativo como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia y a menudo para construir mayor confianza en sí mismos (especialmente cuando se trata de grupos oprimidos, silenciados y discriminados)” (Jelin, 2005, p. 8).

Esa insistencia por conservar las gramáticas del recuerdo y sus implicaciones en contextos sociales marcados por violencias, formas de opresión y confrontación política, étnica, entre otras, deben ser de interés académico, social y cultural. Pues tales procesos representan un papel de vital importancia en la necesaria tarea de darle una dimensión narrativa a los acontecimientos enmarcados en relaciones conflictivas y/o represivas configuradas en el pasado reciente de las sociedades contemporáneas.

Por eso UNIMINUTO desde el CED, promueve proyectos de formación social cuyo enfoque socio territorial y trabajo interdisciplinar, se proponen *aportar a la comprensión de las realidades sociales y la co-construcción de un conocimiento situado y de relevancia social, útil en los territorios para posibilitar sus transformaciones, y de esta forma acercar la academia a los saberes de las organizaciones sociales*<sup>4</sup>. Para esto los estudiantes, los docentes y demás participantes de los proyectos buscan crear puentes entre las organizaciones sociales a través de acciones no violentas que permitan generar procesos de pertenencia y apropiación territorial desde distintos barrios y localidades de Bogotá.

En este marco humano de sentidos y apuestas es que los proyectos de Tejiendo Territorios y Voces Ciudad Bolívar, se preocupan y se esfuerzan por realizar constantes discusiones y aportes que permitan entender que el territorio y las memorias no pueden ser vistos como algo estático sino que, al contrario, deben ser asumidos como dinámicas en permanente transformación, relacionadas e interconectadas entre sí y cuya finalidad, es entonces, develar tanto

---

<sup>4</sup> Descripción de la misión del Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO, Sede Principal.

las problemáticas y necesidades que han estado presentes históricamente en los territorios en los que el CED ha tenido especial influencia como la riqueza cultural, las potencialidades y los procesos de resistencia que configuran las organizaciones y comunidades en ese ejercicio de territorialidad; todo ello en aras de fortalecer los procesos organizativos y comunitarios de las diversas organizaciones sociales con quienes se trabaja, y asimismo generar espacios pedagógicos *in situ* en los que sea posible producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad para que estudiantes y docentes comprendan la importancia de restaurar la verdad y el sentido de justicia. Esto permitirá no solo situar a estudiantes y maestros en su papel como sujetos políticos, sino también implica que otros actores sociales interpelen sus discursos y prácticas cotidianas con la intencionalidad de fomentar la construcción del tejido y la movilización social.

Los contextos hasta aquí expuestos sobre territorio y memorias sugieren la pertinencia y la relevancia de hablar sobre la Paz, precisando que la búsqueda de esta categoría conceptual, pedagógica y política ha llevado por diferentes corrientes y posturas.

Si bien se ha dicho que las discusiones y los ejercicios en materia de la memoria o las memorias son inherentes al territorio, también debe señalarse que la paz es el elemento que las atraviesa, pues la idea de paz ha prevalecido en todas las culturas del mundo antiguo, en diferentes escalas y con diferentes significados respondiendo a la necesidad de mantener el bienestar de las sociedades a partir de la regulación pacífica de los conflictos. Cabe mencionar que este constructo de paz históricamente se ha relacionado con la sensibilidad de diversos filósofos y pensadores. Un buen ejemplo es el sabio chino Mo Tsu, o Mozi (siglo V a C), que escribió sobre los conceptos de justicia y amor universal, los cuales tuvieron gran influencia en la época porque alentaban a la esperanza, la liberación, y al orden justo, equitativo y pacífico entre las relaciones sociales. De esta manera la paz en el mundo antiguo era vista como un instrumento que permitía el desarrollo de un bienestar interno es decir personal y a la vez colectivo (Muñoz y Molina, 2010).

Esta visión de paz en las culturas antiguas no dista de la actualidad, pues autores como Lederach (2009) sostienen que la Paz es el proceso de realización de la justicia en los diferentes niveles de la relación humana. Es decir, un proceso dinámico que lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver los conflictos de forma no violenta y el fin del cual es conseguir la armonía de la persona con sí misma, con la naturaleza y con los demás. Complementando lo anterior Galtung, (2003) afirma que: “la paz es el «despliegue de la vida», que se desarrolla en un contexto de desafío permanente, dado que no se puede negar la existencia de lo negativo. La paz crece a la sombra de lo negativo a veces valiéndose de este” (2003, p.65).

Entendiendo la paz como un proceso y un camino inacabado, los planteamientos anteriores permiten comprender que el significado de la paz no se reduce a la ausencia de guerras o conflictos, pues ésta responde a un proceso cuyo camino está lleno de tensiones y temores, pero también de sueños y esperanzas. Por tanto, podría pensarse que la paz como proceso implica un conjunto de acciones que conducen al bienestar colectivo y subjetivo de las personas.

En consecuencia, la paz no es una meta utópica, es un proceso juicioso y riguroso que exige acciones de negociación que conduzcan a la resolución de conflictos. La negociación, se convierte entonces, en una de las herramientas privilegiadas y esenciales para promover acciones de paz. Cuando se menciona las negociaciones, se hace referencia a un espacio de socialización que permita a los individuos poner en la mesa qué es lo que cada uno está dispuesto a ofrecer y qué es lo que cada uno considera no es negociable, cuáles son los canales adecuados, en qué tiempos se espera solucionar el conflicto y quiénes podrían actuar como mediadores, etc. (Lederach, 2009).

En síntesis, desde UNIMINUTO hablar de paz y de su construcción como cultura en todos los escenarios de la vida no es un ejercicio retórico ni un discurso reposado: se trata de la única vía de preservación y desarrollo de la vida misma. A la paz se llega abriendo caminos de paz, esto supone la implementación de estrategias de educación y negociación incluyentes y justas.

De esta manera la triada Territorios, Paz y Memorias como línea acción-reflexión permite pensar que aún en territorios y contextos de profunda pobreza, violencia o vulneración social, la paz no solo es posible sino también necesaria y para ello se deben seguir generando alianzas con distintos actores en los territorios y apuestas educativas socio-territoriales y ético políticas como las que lidera UNMINUTO, a través del CED, las cuales generan y fortalecen procesos humanizantes, organizativos, solidarios y justos en distintos escenarios de la ciudad.

## Referencias bibliográficas

- Alape, A. (1996). *Ciudad Bolívar: Hoguera de las Ilusiones*. Bogotá D.C.: Planeta.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (10 de febrero de 2017). Conocimiento de la localidad de Kennedy. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos 2009. Disponible en: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%208%20Kennedy/Monografias/08%20Localidad%20de%20Kennedy.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (10 de febrero de 2017). Historia del poblamiento de Kennedy. Disponible: <http://www.bogota.gov.co/localidad/kennedy/Historia%20del%20poblamiento%20de%20Kennedy>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (10 de febrero de 2017). Plan Ambiental Local Kennedy Diciembre 2012-2016. Disponible en: <http://ambientebogota.gov.co/documents/10157/2883162/PAL+Kennedy+2013-2016.pdf>
- Alcaldía mayor de Bogotá (10 de febrero de 2017). Ficha Local de Kennedy. Secretaría de Cultura, Recreación y Deportes Observatorios de Culturas. Disponible en: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/observatorio-de-culturas>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (16 de febrero de 2017). Recorrido Bosa. Diagnóstico Físico y Socioeconómico de las localidades de Bogotá, D.C. Disponible en: <http://www.shd.gov.co/shd/sites/default/files/documentos/Recorriendo%20Bosa.pdf>

- Alcaldía Mayor de Bogotá (16 de febrero de 2017). Secretaria de planeación en el boletín N 071 de 2014. Disponible en: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Comunicados%20de%20Prensa/Comunicados2014/071-Bosa.pdf>
- Barrera, Y., Hurtado, Z., Amaya, N. y Peralta, L. (Junio 2014). La territorialidad como entramado de procesos de apropiación, pertenencia, habitación y resistencia. *Revista Pre-Til* No. 30. Año 12. Hábitat y Territorialidad en la Ciudad: 27-45. Bogotá D.C.: Universidad Piloto de Colombia. [Versión pdf] Disponible en <http://www.unipiloto.edu.co/wp-content/uploads/2013/11/pre-til-30.pdf>
- Betancourt, D. (2014). *Memoria individual, Memoria Colectiva y Memoria Histórica. Lo Secreto y lo Escondido en la Narración y el Recuerdo*. Bogotá D.C.: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Bozzano, H. (2003). Territorios: El Metodo Territorii. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales. Disponible en: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00533337/document>
- Castro, C. (2012). *Aportes de la memoria histórica a la formación ético-política de jóvenes familiares de militantes de la unión patriótica* (Tesis de maestría). Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Centro Internacional para la Justicia transicional (ICTJ).
- DANE. (2005). *Boletín Censo General 2005*, Perfil localidad Ciudad Bolívar-Bogotá Disponible en <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/bogota/ciudadbolivar.pdf>
- Echeverría, M., Rincón, A. (2000). *Ciudad de Territorialidades, Polémicas de Medellín*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/2170/1/MCE-INV22.PDF>
- Galtung, J. (2003). *La trasformazione dei conflitti*. Paris: United Nations Disaster Management training Programme.
- Guy, D. (2008). Une géographie sociale entre représentations et action. En: *Montagnes méditerranéennes et développement territorial*, 23, pp. 13-21.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Lederach, J. (2009). *El abecé de La Paz y los conflictos*. Madrid: La Catarata.
- Lidón, M. (2012). *Los Habitus de la Paz. Teorías y Prácticas de la paz Imperfecta*:

- Ayuda mutua, redes de reciprocidad igualitaria y paz.* España. Editorial Eirene/Instituto de la Paz y los Conflictos Universidad de Granada
- Montañez Gómez, G., & Delgado Mahecha, O. (1998). Espacio , Territorio y Región : Conceptos Básicos para un Proyecto Nacional. *Cuadernos de Geografía, VII(1-2)*, 120-135. <https://doi.org/Antropologia>
- Moya, Y., y Neira, A. (2017). *Didáctica para no didácticos: reflexiones frente a la didáctica, enseñanza, y experiencias pedagógicas.* Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO 322-335.
- Muñoz, F., y Molina, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista Paz y Conflictos N° 2*, [versión pdf]. España: Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada. Disponible en: [http://www.ugr.es/~revpaz/articulos/rpc\\_n3\\_2010\\_art3.pdf](http://www.ugr.es/~revpaz/articulos/rpc_n3_2010_art3.pdf)
- Oehmichen, C. (2001). “Espacio urbano y segregación étnica en la ciudad de México”. *Papeles de Población*, vol. 7, núm. 28.
- Pérez, M. (2016). *Lineamientos generales para la proyección social.* Pág 14
- Perea, C. (2015), *Limpieza social. Una violencia mal nombrada.* Bogotá, D.C: Centro Nacional de Memoria Histórica-CNMH, Universidad Nacional de Colombia e Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales-IEPRI.[Versiónpdf]Disponible en:<http://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes2016/limpieza-social/limpieza-social.pdf>
- Pollak, M. (2006). *Memoria, Olvido, Silencio: La reproducción social de identidades frente a situaciones límite.* Buenos Aires: Ediciones al Margen.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Unipluriversidad, 10(3)*, 12. <https://doi.org/1657-424>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio.* (A. SA, Ed.). España.
- Vallaes, F. (2006). La Responsabilidad Social de las Organizaciones. Disponible en: [http://blog.pucp.edu.pe/media/410/20061011-La%20 Responsabilidad%20Social%20de%20las%20organizaciones.pdf](http://blog.pucp.edu.pe/media/410/20061011-La%20Responsabilidad%20Social%20de%20las%20organizaciones.pdf)



# **Diversidad en la infancia y juventud: Una línea de acción para la formación en Responsabilidad Social<sup>1</sup>**

Emily Johana Quevedo Pinzón

Puntos de Vista

En algún lugar del tiempo, más allá del tiempo, el mundo era gris. Gracias a los indios *ishir*, que robaron los colores a los dioses, ahora el mundo resplandece; y los colores del mundo arden en los ojos que los miran.

Ticio Escobar acompañó a un equipo de televisión, que viajó al Chaco, desde muy lejos, para filmar escenas de la vida cotidiana de los *ishir*.

Una niña indígena perseguía al director del equipo, silenciosa sombra pegada a su cuerpo, y lo miraba fijo a la cara, de muy cerca, como queriendo meterse en sus raros ojos azules.

---

<sup>1</sup> Este documento es el resultado de la documentación de las acciones realizadas en el año 2017, en una de las tres líneas de acción del proyecto Social de formación Construyendo Mundos con la Niñez. Este proyecto es uno de los once con los que el CED implementa la Práctica de Responsabilidad Social en UNIMINUTO, Sede Principal de Bogotá – Colombia.

El director recurrió a los buenos oficios de Ticio, que conocía a la niña y entendía su lengua.

Ella confesó:

*-Yo quiero saber de qué color ve usted las cosas.*

*-Del mismo que tú – sonrió el director.*

*¿Y cómo sabe usted de qué color veo yo las cosas?*

(Galeano, 2004)<sup>2</sup>

## Introducción

Esta colaboración tiene como objeto compartir con las y los lectores, una de las experiencias pedagógicas que desarrolla el Centro de Educación de Desarrollo –CED– de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO– Sede Principal de Bogotá - Colombia, para implementar procesos formativos en responsabilidad social con las y los estudiantes de sus programas tecnológicos y profesionales.

El CED, direcciona e implementa este proceso formativo desde el espacio académico de la Práctica de Responsabilidad Social –PRS–, este es un curso teórico- práctico, que cuenta con dos escenarios de aprendizaje. El espacio de aula, en el que se desarrolla el programa curricular y el espacio de campo en el que las y los estudiantes acuden

---

<sup>2</sup> Recurro a Eduardo Galeano, como apertura sugestiva a este documento, tal vez por ser uno de los Latinoamericanos que a través de sus letras más ha escrito sobre la diversidad humana y especialmente sobre las tensiones que subyacen al relacionarnos en la vida cotidiana entre ser humanos únicos, particulares. Especialmente evoco este texto dado que el autor ha logrado como tal vez ningún otro literato de la Américas del Sur, poner sobre nuestros ojos la necesidad urgente de visibilizar las voces de quienes han sido excluidas/os no solo por su condición socioeconómica y/o étnica, sino por su edad y género, no es convencional que quienes hablamos de la diversidad humana lo hagamos sobre las infancias y mucho menos sobre las NIÑAS. El texto acá incluido corresponde a la edición Bocas del Tiempo de Siglo Editores, Argentina 2004.

a organizaciones sociales para desarrollar su práctica a través de la implementación de un proyecto social de formación que ha sido diseñado por este centro.

En la actualidad la PRS, cuenta con once proyectos sociales que han sido construidos teniendo en cuenta los requerimientos, necesidades y oportunidades que dan al espacio formativo, las organizaciones sociales, así como a intereses académicos e investigativos de las y los docentes de la PRS del CED. En todos los casos estos proyectos cuentan con un horizonte de sentido que evidencia: las apuestas epistemológicas, políticas, académicas formativas y las líneas de acción del proyecto, aspectos que materializan la formación en responsabilidad social de las y los estudiantes de UNIMINUTO.

En esta oportunidad se compartirá, la experiencia pedagógica de una de las líneas de acción del Proyecto Social de formación *Construyendo Mundos con la Niñez*. Este proyecto se implementa en nueve organizaciones sociales que ofrecen atención a niñas, niños y jóvenes desde los 5 años hasta aproximadamente los 25 años, el propósito es posibilitar vivencias pedagógicas que garanticen los derechos de la población, desde el reconocimiento de sus singularidades y haciéndoles actoras/es activos de sus procesos pedagógicos.

Para hacer el recorrido por esta experiencia pedagógica de la PRS, las y los lectores se encontrarán con cuatro apartados:

- El primero relatará las generalidades de la práctica de responsabilidad social en UNIMINUTO, como contexto global y apuesta universitaria para la formación en los programas tecnológicos y profesionales.
- El segundo presentará el Proyecto Social de formación *Construyendo Mundos con la Niñez*, que es el ámbito en donde se crea y desarrolla la experiencia pedagógica que da lugar a este texto.
- El tercero describirá la experiencia pedagógica de la línea de acción: *Diversidad en la infancia y juventud*, que centra sus acciones en el desarrollo de experiencias pedagógicas para el

reconocimiento de las singularidades de niñas, niños y jóvenes. Dando a conocer cómo es qué desde una práctica de responsabilidad social, las y los tecnólogos y profesionales en formación pueden contribuir al reconocimiento de las diferencias humanas presentes en las niñas, niños y jóvenes; y desde allí construir realidades que apuestan por la eliminación de la desigualdad, la exclusión y la discriminación.

- En el cuarto se dejarán planteadas algunas reflexiones finales sobre la experiencia pedagógica que reúnen aprendizajes, preguntas, proyecciones sobre esta línea de acción dentro de la práctica de responsabilidad social.

Se confía en que estas aportaciones, configuren una oportunidad para que las Universidades, reconozcan la responsabilidad social que se tiene con las infancias, las juventudes y particularmente con aquellas niñas, niños y jóvenes, que dadas sus singularidades viven en situaciones de opresión, exclusión, discriminación en los contextos en los que se encuentran y desde allí, hacen parte de las interminables cadenas de desigualdad, pobreza y vulneración que día a día se establecen con mayor profundidad en América Latina.

## **La Práctica de Responsabilidad Social en el CED -UNIMINUTO**

La Corporación Universitaria Minuto de Dios, ha constituido su quehacer educativo en cada uno de sus programas, desde la formación disciplinar y desde la comprensión social que implica la educación de profesionales. Desde este lugar, reconoce la Proyección Social, como una política que debe:

“Garantizar 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.51).

Para alcanzar e implementar este propósito, UNIMINUTO, desarrolla seis estrategias: la Práctica de Responsabilidad Social; la Práctica Profesional; el Voluntariado; la Educación Continua; la Transferencia de Conocimientos mediante Proyectos y la Participación en Espacios Locales y Regionales y la Transición de la Educación Media hacia la Educación Terciaria.

La experiencia pedagógica de este documento surge en la estrategia: Práctica de Responsabilidad Social, que es liderada por el Centro de Educación para el Desarrollo. Este Centro, orienta sus acciones educativas, pedagógicas y formativas, desde la Educación para el Desarrollo con Perspectiva Latinoamericana – EpDL, que es concebida como:

“un enfoque pedagógico, crítico y emancipador, que, desde una lectura contextual, busca contribuir a la concientización de sujetos y colectivos, para que estos se hagan agentes de su propia transformación y de su entorno socio-cultural, político y económico. De allí que la EpDL, promueva principios como los de la no violencia, la solidaridad, la equidad de género, la interculturalidad crítica, la co-responsabilidad social y la valoración de la diversidad en todas sus expresiones, como ejes, no solo del ejercicio democrático, sino como posibilidad para la construcción de ciudadanías críticas- transformadoras que promuevan sociedades más justas y equitativas.” (Uniminuto 2014, p. 14).

La materialización de este enfoque en la PRS, apuesta por fortalecer en las y los estudiantes:

“(…) la dimensión social de su proyecto de vida a través de la formación ciudadana para que, a partir de una experiencia praxeológica, logre reconocer la ciudadanía como un proceso por medio del cual individuos y los colectivos se apropian de su contexto local, global y planetario, lo cuestionen y sean co-responsables de su desarrollo, y desde allí propongan y gestionen alternativas de transformación social.

Para llevar a cabo este proceso es necesario que dicha formación suponga ejercer la responsabilidad social y entender la dignidad humana como valor guía, que lleve el ejercicio de una ciudadanía comprometida con el bien común y con el logro de una sociedad más equitativa. Finalmente, se orienta la formación de los ciudadanos socialmente responsables, pues coloca como fin último de su actuación la relación con los otros, con quienes se reconoce por medio de sí mismo y pone al servicio de ello sus capacidades, potencialidades e inclusive, sus debilidades como ser humano que es.” (Uniminuto 2014, p. 15).

Para alcanzar estos fines, el CED, implementa la Práctica de Responsabilidad Social, desde dos espacios: aula y campo. El primero consta de un trabajo semanal de dos horas en el que estudiantes y docente, se dedican a reflexionar entorno a los elementos conceptuales y metodológicos para el actuar en campo. El segundo es la práctica que realizan las y los estudiantes, implementando un proyecto social en una organización social, una vez a la semana durante cinco horas.

Los proyectos sociales de formación son formulados colectivamente y su implementación es acompañada y gestionada por las y los docentes del CED, se constituyen teniendo en cuenta las necesidades y oportunidades que ofrecen las diferentes organizaciones sociales según la población con la que trabajan, las temáticas que se proponen abordar y la incidencia social que tienen en los territorios en las que se ubican y los intereses académicos e investigativos de las y los docentes del Centro.

En la actualidad el CED, cuenta con doce proyectos sociales, organizados en las siguientes líneas:

**Propuestas educativas alternativas:** Pedagogías para el Encuentro; Juguetes con la Palabra; Construyendo Mundos con la Niñez.

**Territorios paz y memorias:** Tejiendo Territorios, Métale la Ficha a Suba, Bosa y Ciudad Bolívar.

**Popularización crítica de las tecnologías:** Audiovisuales para la Formación Ciudadana; Alfabetización en el manejo de la Información; CREATIC: Espacios creativos con Tecnología.

**Ambientes, Economías y Éticas para la vida:** Ambiente y Ciudadanía; Negocios Socialmente Responsables; Comercio Justo y Consumo Responsable.

Estos proyectos sociales, se desarrollan en organizaciones sociales de diferentes localidades de Bogotá y trabajan con niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos, personas mayores, en condición de discapacidad, educadores, usuarios de bibliotecas públicas, comedores comunitarios, madres y padres cabeza de hogar, entre otras personas. Cada uno de los proyectos, apuesta por una población y una línea pedagógica: territorio, ciudadanía, tecnologías, negocios, género, educación igualitaria, experiencias pedagógicas transgresoras para las infancias y la juventud, etc. Esta convergencia entre una población específica y una línea, son el territorio en donde las y los estudiantes de la PRS de UNIMINUTO, desarrollan sus prácticas e implementan el proyecto social.

Las y los estudiantes desarrollan su PRS, posterior a: un proceso de selección autónoma, en el que teniendo en cuenta sus intereses, saberes, disponibilidad horaria y territorial, eligen un proyecto social. Posterior realizan una entrevista con la/el docente líder del proyecto, este diálogo permite que la/el estudiante conozca un poco más de

las acciones que se espera realice en la PRS y que el docente pueda valorar de manera general la pertinencia de la participación del estudiante en este espacio de práctica, teniendo en cuenta sus intereses, formación y capacidades. Una vez se realizan estas acciones de manera colectiva estudiantes y docente deciden la organización social en la que se participará durante el semestre o periodo intersemestral<sup>3</sup>. La PRS que lidera el CED, en UNIMINUTO, acoge semestralmente en promedio a 1.400 estudiantes que se distribuyen en cada uno de los proyectos sociales.

Para el caso particular de la experiencia pedagógica que en este capítulo se comparte, sucede en el proyecto social Construyendo Mundos con la Niñez, este proyecto cuenta con el liderazgo de tres docentes<sup>4</sup> y acoge semestralmente aproximadamente 200 estudiantes de todos los programas tecnológicos y profesionales de UNIMINUTO. La mayoría de ellas y ellos están finalizando la primera mitad de su formación, por tanto, se encuentran en quinto o sexto semestre, un porcentaje menor corresponde a estudiantes que están finalizando su programa y acuden a la realización de la PRS de los semestres noveno en adelante.

Las características de estos dos grupos configuran un elemento importante en la vivencia de las y los estudiantes de la PRS, pues el primer grupo llega a la práctica, *novel* en lo que se refiere al trabajo con población, su proceso de formación tecnológico o profesional y la PRS, se convierte en su primera experiencia de trabajo con comunidad y por tanto le brinda elementos para el desarrollo posterior de la práctica profesional. En el segundo grupo ocurre esta relación de manera inversa, la PRS, es el espacio con el que cierran su proceso de trabajo con comunidad y suelen acudir con mayores experiencias

---

<sup>3</sup> UNIMINUTO, desarrolla sus procesos académicos en periodos semestrales (seis meses) e intersemestral, espacios de tiempo entre los semestres casi siempre abarcan un mes o mes y medio de tiempo, en este último la PRS se vive de manera intensiva por tanto las y los estudiantes asisten a la organización social aproximadamente veinte horas semanales.

<sup>4</sup> Las profesoras Patricia Izquierdo, Paola Mususu y Emily Quevedo.

pues, ya han compartido y aportado en organizaciones sociales, así como están en el final de su proceso de formación universitaria.

Esta mixtura permite que las y los estudiantes consoliden procesos de trabajo entre pares, en donde no solo construyen en colectivo para el proyecto social, sino que se enseñan en paridad teniendo en cuenta sus experiencias previas. Es importante destacar que tal como ya se ha enunciado la PRS, acoge estudiantes de todos los programas académicos, por tanto, si bien, puede acudir al proyecto *Construyendo Mundos con la Niñez*, estudiantes de la Facultad de Educación y de las Ciencias Humanas y Sociales, también lo hacen estudiantes de las Ciencias Empresariales, Ciencias de la Comunicación e Ingeniería, para quienes el trabajo social con niñas, niños y jóvenes es una experiencia completamente nueva.

## **Proyecto Social Construyendo Mundos con la Niñez<sup>5</sup>**

Este proyecto sitúa sus reflexiones y desarrollos en las teorías que a lo largo del último siglo se han construido acerca de las infancias en Colombia y Latinoamérica, en este sentido se hace un recorrido

---

<sup>5</sup> En este apartado se retoma del documento de Fundamentación del proyecto social *Construyendo Mundos con la Niñez* (Izquierdo, P. y Quevedo, E. 2017, manuscrito no publicado). La fundamentación es un documento que da base académica, metodológica y pedagógica a todos los proyectos sociales en los que se implementa la PRS en el CED. Como lo señala Kelly Carreño las fundamentaciones de los proyectos sociales son documentos que incluyen: 1. La reconstrucción de los antecedentes, con el fin de reconstruir la memoria histórica del proyecto, (...). 2. La contextualización del proceso pedagógico (...) 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 teórica-conceptual, que incluye aquellas ideas de orden conceptual, pedagógico y didáctico del proyecto (...). 4. Los ejes de reflexión, que son los elementos de análisis que orientan las reflexiones centrales del proyecto (...). 5. Los ejes de acción, entendidos como los elementos que orientan, organizan y materializan a largo plazo las reflexiones del proyecto (...). (2014, p. 75).

evolutivo de la concepción que socialmente se ha construido sobre las niñas, niños y jóvenes desde los tiempos en que se les consideraba adultos pequeños, personas a las que hay que moldear, vacías de saber a reconocerles como personas sujetos de derechos, constructores de su propio conocimiento, así como seres activos con libertades y decisiones. Estas otras miradas sobre las infancias y juventudes, hacen que en *Construyendo Mundos con la Niñez* se usen diferentes pedagogías, especialmente las relacionadas con el constructivismo y las pedagogías críticas, para establecer relaciones de enseñanza - aprendizaje con las niñas, niños y jóvenes en los que ellas y ellos son el centro de los procesos de educación en las diferentes organizaciones en las que se trabaja, siempre buscando su fortalecimiento integral, reconociéndoles como ciudadanas y ciudadanos libres, autónomos, de sus procesos de crecimiento y desarrollo.

El proyecto, se propone generar y acompañar experiencias pedagógicas que estén en relación con las necesidades de las niñas, niños y jóvenes, especialmente en lo que se refiere a sus características personales: edad, género, procesos educativos, pertenencia étnica, contextos sociales, condiciones de discapacidad, víctima y sus formas de vivir, expresar, asumir sus emociones. Para ello, busca fortalecer espacios de vivencia, participación, encuentro y reflexión que posibiliten interacciones que generen nuevos aprendizajes y experiencias, resignificando el rol de la niña, niño y joven como seres constructores de su proceso de desarrollo.

Este proyecto ha tenido un recorrido histórico de 10 años, concentrándose desde sus inicios en dos localidades: Suba y Engativá. Actualmente, también hace presencia en Tunjuelito, Rafael Uribe Uribe, Santa Fe, Bosa y Mártires, a través de diferentes organizaciones sociales: bibliotecas comunitarias, instituciones de protección infantil y fundaciones que trabajan con jóvenes en condición de discapacidad. Cabe resaltar que dichas instituciones centran sus procesos sociales en la garantía, atención, protección y restablecimiento de los derechos de la niñez, adolescencia y juventud. En lo que se refiere a la

experiencia pedagógica que recoge es este texto, se tienen en cuenta las vivencias de las y los estudiantes en cinco organizaciones sociales:

**Tabla 1. Organizaciones sociales en los que se desarrollan las experiencias de la línea de acción Diversidad en la Infancia y Juventud.**

<b>ORGANIZACIÓN SOCIAL</b>	<b>RAZÓN DE SER</b>
<b>Biblioteca Ludoteca II Nido del Gufo</b>	Acoge aproximadamente 60 niñas, niños y jóvenes entre los 13 y 17 años, ofreciendo acompañamiento a tareas y ofertas de talleres artísticos, científicos, sobre medios de comunicación y lúdicos.
<b>Biblioteca Comunitaria San Juan Baustista de la Estrada</b>	Acoge aproximadamente 30 niñas, niños y jóvenes entre los 5 y 12 años, ofreciendo acompañamiento a tareas y ofertas de talleres artísticos, deportivas y lúdicos.
<b>Hogares Club Michín</b>	Acoge a 180 niñas, niños y jóvenes entre los 2 y 21 años de edad. Esta población se encuentra en situación de protección de derechos, por tanto, la Fundación funciona como su casa-hogar. Aproximadamente el 60% de ellas y ellos ya se encuentra en situación de adoptabilidad.
<b>Fundación MilClaus</b>	Acoge a 30 jóvenes en condición de discapacidad cognitiva y motora entre los 13 y 65 años de edad. Es una Fundación de educación especializada y por tanto se tienen procesos de educación inclusiva, en coherencia con los procesos de desarrollo de las y los jóvenes que allí acuden.
<b>Movimiento Nacional Cimarrón</b>	Acoge aproximadamente 30 niñas, niños y jóvenes entre los 5 y 12 años, ofreciendo acompañamiento a tareas y ofertas de talleres artísticos, deportivas y lúdicos, centrados en el fortalecimiento del pensamiento afrocolombiano.

Fuente: Construcción de este documento.

Como objetivos el proyecto *Construyendo Mundos con la Niñez* se propone:

- Generar experiencias pedagógicas en las organizaciones sociales

que permita reconocer a las niñas, niños y jóvenes como sujetos de derechos y actores activos en sus procesos de desarrollo integral.

- Transformar las relaciones enseñanza – aprendizaje sobre el conocimiento escolar, dándole sentido al acompañamiento de tareas, al refuerzo escolar y al acercamiento a los saberes disciplinares.
- Aportar a la configuración y fortalecimiento de identidades y subjetividades de niñas, niños y jóvenes, reconociendo las diferentes relaciones de alteridad que se dan a partir de los entornos sociales, culturales y materiales a los que pertenecen.
- Acompañar los mecanismos de gestión de emociones que exploran, vivencian y definen las niñas, niños y jóvenes a la hora de hacer frente a las situaciones sociales que viven en sus contextos familiares, educativos, sociales y barriales.

El proyecto *Construyendo Mundos con la Niñez*, para dar cumplimiento a los objetivos planteados y en aras de puntualizar la apuesta pedagógica del proyecto consideró pertinente definir unos principios que dinamizaran y enmarcaran su sentido. Estos principios son:

- 1. Las niñas, niños y jóvenes sujetos de derechos, completos e integrales:** este principio apuesta por el reconocimiento de la población con la que trabaja el proyecto como ciudadanas y ciudadanos, entendiendo que se encuentran en un ciclo vital, que es sinónimo de comienzo de la vida, pero que no por esta razón ellas y ellos se encuentran incompletos, por el contrario son seres completos con libertades y cuya experiencia de vida se desarrolla de manera integral teniendo en cuenta las experiencias que las y los adultos, así como los contextos les permiten para construir su conocimiento, su aprendizaje y su vida. Este principio está fundamentado en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y sus posteriores desarrollos en el mundo, en donde se deja de reconocer al niño, como un adulto

pequeño, una propiedad de las familias o cuidadores y pasa a ser un sujeto de derechos, que debe tener garantizadas las mismas libertades que los adultos y vivir su ciudadanía con garantías y prioridades.

- 2. La alteridad un paso indispensable para construir juntos:** este segundo principio apuesta por el reconocimiento de las personas como “un otro con esencia propia”. Este principio está fundamentado en la comprensión de la alteridad de Emmanuel Levinas y particularmente por las comprensiones que de la alteridad hace Carlos Skliar (2013) en la educación, al señalar que está más que una condición o aspecto de las personas, es una relación en la que los seres humanos se mueven. Es decir, el reconocimiento de los otros, como otros, tiene sentido en tanto y cuanto cada uno se reconoce como otro, que se relaciona con y desde esa otredad. Este principio da lugar a la comprensión de la línea de acción de la experiencia pedagógica de este documento, pues es esta comprensión de la alteridad, la que da lugar a comprender que las personas y en el caso de este proyecto las niñas, niños y jóvenes son seres singulares, particulares, únicas y únicos y el reconocimiento de estas características es la que permite que las acciones que con ellas y ellos se desarrollen tengan un carácter socialmente responsable.
- 3. El desarrollo de vivencias pedagógicas transgresoras:** Este principio hace referencia al enfoque pedagógico con el que se desarrollan las acciones de intervención en las organizaciones sociales en el proyecto. La mayoría de estas, se configuran en espacios que ofrecen en los territorios espacios de cuidado y protección para niñas, niños y adolescentes desde el trabajo educativo, si bien, no son instituciones educativas y su oferta está centrada en espacios extraescolares, sus prácticas terminan replicando aquellas vivencias clásicas de la escuela tradicional en la que el conocimiento es del adulto, las relaciones con el aprendizaje son rutinarias y ligadas a las áreas básicas (matemática, español, ciencias sociales y naturales, inglés, religión, etc.)

y la convivencia está marcada por las reglas impuestas, el orden, el silencio y la obediencia. Por tanto, el proyecto *Construyendo Mundos con la Niñez*, se propone con este principio transgredir las prácticas pedagógicas que no reconocen a las niñas, niños y jóvenes como sujetos activos y centro de sus procesos formativos, transgredir las metodologías y didácticas con las que se relacionan con las niñas, niños y jóvenes, las y los adultos y transgredir los contenidos clásicos que se les proponen para aprender.

El proyecto social *Construyendo Mundos con la Niñez*, materializa sus principios en tres grandes líneas de acción que como su nombre lo indica son aquellas rutas, formas, estrategias con las que se actúa y da vida a los objetivos propuestos. Al ser las rutas prácticas en las que se implementan las apuestas epistemológicas del proyecto y entendiendo que todas las organizaciones sociales tienen como razón de ser el desarrollo de prácticas educativas y pedagógicas, las líneas de acción se han establecido como caminos que movilizan **experiencias pedagógicas** respecto a diferentes aspectos de la vida de niñas, niños y jóvenes en relación con el conocimiento.

Cuando se dice experiencia pedagógica se hace referencia al diseño, planeación, puesta en marcha de una vivencia que tiene por objeto movilizar relaciones de enseñanza-aprendizaje a través de una excusa temática, para que niñas, niños y jóvenes construyan conocimiento. Estas vivencias deben establecerse teniendo en cuenta los intereses de ellas y ellos, los de las y los adultos que les acompañan en la organización social, pero especialmente las necesidades, fortalezas, contradicciones que las y los estudiantes perciben en el lugar de práctica a la hora de reconocer a niñas, niños y jóvenes como sujetos de derechos, completos e integrales.

El proyecto teniendo en cuenta las particularidades de las organizaciones sociales, sus apuestas de trabajo con las niñas, niños y jóvenes, ha definido tres grandes campos en los que desarrollar experiencias pedagógicas para:

- El reconocimiento de las singularidades.
- El desarrollo socio-emocional.
- El acompañamiento de tareas y el refuerzo escolar.

La primera hace referencia al desarrollo de experiencias pedagógicas que reconozcan las características de pertenencia étnica, género, orientaciones sexuales, identidades de género, condiciones de discapacidad, víctima, territorio de origen (rural, urbano), condición socioeconómica entre otras y es la línea de acción que da lugar a este documento por tanto será desarrollada en el siguiente apartado.

La segunda hace referencia al desarrollo de experiencias pedagógicas que aborden las necesidades de desarrollo socio-emocional de las niñas, niños y jóvenes y que teniendo en cuenta sus singularidades y particularidades de contexto se configuran en aspectos fundamentales para la garantía de derechos de ellas y ellos y en oportunidades para potenciar la sana convivencia, los ambientes sanos y amorosos.

La tercera hace referencia al desarrollo de experiencias pedagógicas que acompañan a procesos educativos escolares, si bien se centra en ayudar a niñas y niños a avanzar en sus procesos académicos a través de la tarea escolar, el proyecto busca cuestionar y transformar la relación enseñanza – aprendizaje que se ha establecido en la educación formal convencional, en donde se suelen hacer tareas sin sentido o de forma mecánica para cumplir un requisito académico y no por la esencia vital de tener un deber fuera de la escuela relacionado con la construcción de conocimiento con sentido. La línea resignifica el lugar de la tarea, del aprendizaje y la enseñanza para que estos sean vividos con gozo, disfrute, intención y significado en la cotidianidad de las infancias.

En la actualidad estas tres líneas de acción se desarrollan en diez organizaciones sociales, a ellas acuden aproximadamente 800 niñas, niños y jóvenes y 200 estudiantes de la práctica de responsabilidad social cada semestre.

## **¿Cómo desarrollan las y los estudiantes las experiencias pedagógicas que reconocen las singularidades de niñas, niños y jóvenes?**

El espacio académico de la PRS, liderado<sup>6</sup> por la docente Emily Johana Quevedo Pinzón, desarrolla esta línea de acción a través de dos grandes campos: 1. La formación que se establece en el espacio de aula, donde se invita y acerca a las y los estudiantes a los enfoques conceptuales que permiten entender las singularidades de las niñas, niños y jóvenes, desde enunciados teóricos y epistemológicos, paralelo a ello se da vida al desarrollo de experiencias pedagógicas en la que las y los estudiantes se reconocen como seres singulares y visibilizan los impactos de estas particularidades en su vida y particularmente en su vivencia en la PRS. 2. Las experiencias pedagógicas que estudiantes crean, desarrollan e implementan en las organizaciones sociales que buscan el reconocimiento de las singularidades de las niñas, niños y jóvenes, desde la creación de actividades y propuestas pedagógicas que permitan que la singularidad de los sujetos pase de ser reconocida en las organizaciones sociales como un problema a una oportunidad de construcción de saber colectivo y social.

Es importante aclarar que, si bien esta línea de acción hace referencia a los conceptos de “Diversidad en la infancia y juventud”, tal y como se ha titulado este capítulo, el mismo describirá la experiencia haciendo referencia a “las singularidades de las niñas, niños y jóvenes”, de un lado porque en el transcurso de elaboración del artículo la línea de acción cambió respecto a la forma en que se nombraba, y de otro porque dicho cambio obedece a las construcciones críticas que la misma línea propone. Tal y como se verá a continuación el referirse

---

<sup>6</sup> Es importante enunciar que si bien el proyecto social *Construyendo Mundos para la Niñez*, es liderado por tres docentes, cada una en su autonomía, construye las rutas y caminos para implementar el proyecto con sus estudiantes. Por tanto, la experiencia acá descrita corresponde al ejercicio educativo que realiza la docente en mención, teniendo en cuenta su experiencia profesional en relación a las singularidades de niñas, niños y jóvenes.

a la diversidad humana, no hace parte de otra forma de etiquetar a las personas y en consecuencia relacionarse con ellas desde la exclusión y la catalogación, acciones que no solo no garantizan derechos, sino que en el caso particular de los entornos que trabajan con niñas, niños y jóvenes, se convierten en conceptos teóricos que pocas veces se desglosan y se hacen vida en el ejercicio y mediación pedagógica. Teniendo en cuenta estas reflexiones es que la línea actualmente apuesta por el desarrollo de experiencias pedagógicas que reconozcan las singularidades de niñas, niños y jóvenes, más que las diversidades presentes en la infancia y la juventud.

Por tanto, a continuación, se describirán los dos campos que permiten implementar la línea: El primer campo se dedica al qué y para qué de las experiencias pedagógicas y el segundo al cómo metodológico de las mismas.

## **Formación en el espacio de aula**

Para lograr este campo, el espacio de aula desarrolla cuatro enfoques conceptuales: *Propuestas educativas para las infancias y juventudes*; *Naturalización de las singularidades*, *Respeto en educación no es tolerar las singularidades* y *Enfermedades de transmisión social*. Cada uno de ellos cuenta con un acervo bibliográfico que se aborda a lo largo del semestre educativo, a través no solo de explicaciones, intercambios conceptuales y técnicos sino a través de experiencias en clase, en donde las y los estudiantes ponen sobre la mesa sus imaginarios sobre cada uno de los enfoques, confrontan sus creencias sobre los mismos e intentan develar cómo estos funcionan en su vida cotidiana y cómo este conjunto se pone en marcha a la hora de interactuar con las niñas, niños y jóvenes de las organizaciones sociales en las que realizan su PRS.

En relación al primer enfoque *propuestas educativas para las infancias y juventudes*, se realiza una inmersión en las concepciones de niñas, niños y jóvenes que circulan y actúan en los contextos educativos

Bogotanos, para hacer un fuerte énfasis en las concepciones de infancia y juventud, establecidas posteriormente a la Convención de Derechos del Niño, lo que da apertura a una rápida mirada por enfoques pedagógicos que permiten garantizar esos derechos, especialmente aquellos que dan voz a ellas y ellos como actores activos en su proceso de construcción de conocimiento. En este abordaje las y los estudiantes, exploran conocimientos relacionados con las habilidades necesarias para realizar planeaciones pedagógicas, indagando acerca del desarrollo humano, estrategias pedagógicas, enfoques metodológicos, corrientes pedagógicas, entre otros aspectos.

El segundo enfoque *Naturalización de las Diferencias*, concentra sus esfuerzos en el abordaje de las singularidades que a través de la historia han sido señaladas como “anormalidades” y que por tanto se han vuelto motivaciones para la discriminación, el señalamiento, la censura y la violencia en los contextos educativos y que en los últimos 10 años Colombia ha reconocido en diferentes políticas públicas<sup>7</sup> y diferentes normatividades jurídicas,<sup>8</sup> como grupos humanos que requieren la garantía de sus derechos desde un enfoque diferencial.

---

<sup>7</sup> Ley 1804 de agosto de 2016, por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la primera infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Políticas Públicas. Política Pública de Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013 – 2022.

<sup>8</sup> Decreto 1122 de junio de 1998 por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. Acuerdo 08 de 2007 Por el cual se adoptan medidas tendientes a evidenciar y profundizar las acciones diferenciales existentes dentro de la política pública de atención a la población en situación de desplazamiento.; Ley 1482 de 2011 por la cual se modifica el Código Penal Colombia y se establecen los delitos de discriminación; Ley 1620 de 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, La Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.. Existen un número importante de Sentencias de la Corte Constitucional Colombiana que hacen referencia al tema y que han sido determinantes para la garantía de derechos desde una perspectiva de enfoque diferencial de personas pertenecientes a grupos étnicos, personas con discapacidad, desplazadas por el conflicto armado Colombiano, con identidades de género u orientaciones sexuales diversas que no se nombran acá pero que han

El Enfoque Diferencial según (Caycedo et. al., 2013: p.10) se concibe como:

“Un método de análisis y actuación, que reconoce las inequidades, riesgos y vulnerabilidades y valora las capacidades de una determinado sujeto – individual o colectivo-, para incidir en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de la política pública con miras a garantizar el goce efectivo de derechos. Se implementa a través de: acciones afirmativas, adecuación de la oferta institucional, desarrollo de oferta especializada. El abordaje de la perspectiva diferencial se puede realizar a partir de las siguientes categorías:

- Pertenencia a diferentes grupos poblacionales (sexo, género, ciclo vital, orientación sexual, identidad de género, grupos étnicos, religiosos o culturales diferenciados).
- Condiciones o circunstancias específicas de diferencia, desventaja o vulnerabilidad (física, psicológica, social, económica, cultural).
- Estar afectados (s) o ser víctima (s) de situaciones catastróficas o de alto impacto emocional y social como desastres naturales, cualquier tipo de violencia, orfandad, etc.”

Estas categorías son las que se trabajan en el espacio de aula con las y los estudiantes, para que ellas y ellos, avancen conceptualmente en el reconocimiento de sus singularidades y las niñas, niños y jóvenes, y desde allí construir experiencias pedagógicas que garanticen sus derechos.

Es importante señalar que cuando esta línea de acción busca el reconocimiento de estas singularidades no se hace para el señalamiento personal, ese que clasifica, califica y censura, sino, sobre la

---

sido fundamentales para la definición del concepto de enfoque diferencial en Colombia.

base de formar a las y los estudiantes sobre estas categorías y de esta forma brindar elementos para que ellas y ellos puedan garantizar los derechos de las niñas, niños y jóvenes en condiciones de igualdad y especialmente ser socialmente responsable rompiendo los esquemas de clasificación, censura y exclusión a los que se ven expuestas las infancias y juventudes. Para una mayor puntualización se señalan las categorías que desde el proyecto se abordan:

**Tabla 2. Categorías a abordar en línea de acción experiencias pedagógicas para el reconocimiento de las singularidades.**

<p><b>Pertenencia a grupos poblacionales</b></p>	<p><b>Grupos étnicos:</b> Afrodescendientes, Raizales, Palenqueros, Negros Indígenas, Gitanos o Room. Campesinos Grupos religiosos</p> <p><b>Grupos culturales:</b> musicales, de relación y respeto a la naturaleza: vegetarianos, ecologistas, entre otros.</p> <p><b>Género:</b> Niñas, jóvenes y mujeres, personas con orientaciones sexuales e identidades de género no normativas.</p>
<p><b>Condiciones o circunstancias específicas de diferencia, desventaja o vulnerabilidad</b></p>	<p><b>Condición de discapacidad:</b> Motora; Mental-cognitiva; Mental psicosocial; Auditiva; Visual; Sensorial gusto, olfato, tacto; Sistémica; Voz y Habla; Piel, pelo y uñas.</p> <p><b>Condición de pobreza</b></p> <p><b>Ritmos de aprendizaje</b></p> <p><b>Vulnerabilidad por condiciones físicas que no son discapacidad:</b> ser obeso, dislexia, usar gafas, ser alto, bajo y otra serie de características en relación al cuerpo.</p>
<p><b>Estar afectados o ser víctimas de situaciones catastróficas o alto impacto emocional y social</b></p>	<p><b>Víctimas del conflicto armado colombiano:</b> Homicidio; Desaparición forzada; Tortura, tratos crueles o degradantes, Secuestro, Delitos contra la libertad sexual y reproductiva; Reclutamiento ilegal de menores; Lesiones físicas (que causan incapacidad y las que no las causan) y Desplazamiento Forzado.</p> <p><b>Víctimas de otras violencias:</b> Maltrato intrafamiliar, maltrato infantil, Violencia de género, Abuso sexual, Homicidios, Lesiones por accidentes, Abandono, Descuido y Orfandad* y Acoso escolar.</p>

Fuente: Fundamentación Proyecto Construyendo Mundos con la Niñez. (2017).

Es importante destacar, tal y como se señaló en la descripción del segundo principio del proyecto, que estas categorías hacen parte del reconocimiento del “otro” pero que no se trata de diagnosticar a las

niñas, niños y jóvenes, sino reconocer que estas características les hacen habitar y vivir en el mundo de diversas formas y que por ello es vital asumir que hacen parte de ellas y ellos. De igual manera es común que una niña, niño o joven pueda en su singularidad reflejar más de una de las categorías enunciadas.

La importancia de esta taxonomía social sobre las singularidades de las niñas, niños y jóvenes está centrada en reconocer que estas categorías permean, median y en la mayoría de los casos determinan las formas en las que ellas y ellos se relacionan con el mundo, el conocimiento, sus pares y los adultos.

El tercer enfoque *Respeto en Educación no es tolerar las singularidades*, es aquel que, desde una mirada crítica, asume la alteridad y la taxonomía social descrita anteriormente, puesto que confronta aquellas miradas asistencialistas, proteccionistas, en las que los entornos educativos reconocen la singularidad – diversidad de las niñas, niños y jóvenes, no como una oportunidad de construcción colectiva, sino como aspectos con los que se aminoran y excluyen a las niñas, niños y jóvenes. Es común en Colombia y otros países de Latinoamérica desde hace unos 20 años, hablar de propuestas de educación inclusiva o educación incluyente, la mayoría de ellas surgen como parte de los reclamos sociales que las personas que pertenecen a movimientos sociales de diferentes grupos poblacionales han hecho a la escuela para que niñas, niños y jóvenes que son clasificados como “diferentes” por su singularidad puedan hacer parte de los contextos educativos o que estos contextos educativos puedan asumirles desde su ser único y singular, sin denigrarles y vulnerarles.

Sin embargo, pese a estos esfuerzos la educación inclusiva, se ha convertido más en una puerta para matizar los esquemas de exclusión, discriminación, censura y etiqueta que se dan en la escuela. Este sistema ha resultado tan apropiado por los ámbitos educativos que se ha vuelto ya casi costumbre hablar que se es una institución educativa que hace inclusión y reconoce la diversidad de su población, haciendo referencia a diversidad como aquellas condiciones de singularidad del sujeto y mostrando como bandera, procesos educativos que se

limitan a dar acceso a las personas y generando sistemas para que este “incluido” se ajuste al sistema educativo, sin importar sí este ajuste vulnera su esencia singular y única.

Además, creyendo que el que el sistema educativo genere dispositivos de acceso, es suficiente y por tanto ya está cumpliendo con el mandato universal de garantía de derechos. Este tipo de enfoque entonces, solo es usado cuando “llega una/un necesitado”, “una/un diferente”, “una/un diverso”, “una/un singular” a la escuela, replicando el sistema de categorización y etiqueta que se ha dado a través de la historia a aquellos que reclaman enfoque diferencial a la hora de vivir en libertad sus derechos, evitando o más bien negando que cada una y uno de todas las personas que componen el entorno educativo son en sí mismas/os singulares.

Al respecto el pedagogo Carlos Skliar (2005: p. 19 y 20) señala:

“Además, recordemos que la *diversidad* en educación nace junto con la idea de (nuestro) respeto, aceptación, reconocimiento y tolerancia hacia el otro. Y esto es particularmente problemático: la diversidad, lo otro, los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo. Escribió acerca de ello, sobre todo en el libro *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (2002), refiriéndome en particular a la cuestión de la tolerancia hacia la diversidad: tolerar al otro supone mucho más poner en evidencia “nuestras” virtudes y vanidades, que un cambio en la ética de la relación con la alteridad; tolerar al otro, lo otro, es dejar claro que ese otro, eso otro, es moralmente censurable, detestable, y que nosotros somos generosos al permitirles seguir viviendo en esa “condición” de diversidad.

En cambio, al hablar de las diferencias en educación, no estamos haciendo ninguna referencia a la distinción entre “nosotros” y “ellos”, ni estamos infiriendo ninguna relación o

condición de aceptabilidad acerca de lo otro y de los otros. La diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc., todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias. Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un *estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible* en el mundo. Por eso creo que en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio.”

En este marco es que sucede este segundo enfoque conceptual de formación, en llevar a las y los estudiantes a ver de manera crítica sus relaciones con las singularidades de niñas, niños y jóvenes. Al ser este un proceso que se desarrolla en la Práctica de Responsabilidad Social, con organizaciones sociales que atienden personas en condición de vulnerabilidad es común que estudiantes se acerquen a ellas bajo la idea de “estoy ayudando a niñas, niños, jóvenes vulnerables, que requieren de mí y a quienes les propongo actividades para ser mejores, para que puedan tener una mejor vida”. Este supuesto de acción responsable preserva esa idea de tolerancia a la singularidad y especialmente mantiene ese sistema socio-cultural en el que se cree que garantizar los derechos de las singularidades es algo que se hace sobre otro, cuando a bien se desea y no una práctica de respeto esencial para relacionarse en igualdad.

El compartir de estos dos enfoques conceptuales: naturalización de las singularidades y respeto en educación no es tolerar las singularidades, abre la puerta a que las y los estudiantes inicien un

proceso de autoreconocimiento de sus propias singularidades y los impactos de las mismas en su vida cotidiana, así como a la construcción y relacionamiento desde la alteridad en el espacio del aula y en el de campo con las niñas, niños y jóvenes. Pasando así de creer que se va a la práctica a salvar a “las pobres niñas, niños y jóvenes excluidos”, sino, asumiendo que se asiste a una organización social a establecer experiencias pedagógicas con personas con quienes se puede o no coincidir en singularidades y asumiendo que este es el punto de partida para las acciones socialmente responsables que se proponen realizar en la PRS.

Estos dos enfoques dan lugar al tercero *Enfermedades de Transmisión Social*. Cuando se reconoce que el asunto de las singularidades, no es el de develar y tener clara una taxonomía social, ni el de ver con tolerancia a otras y otros, se da inicio al reconocimiento de los sistemas de exclusión, discriminación y violencia y se reconoce como dicha taxonomía y apuestas de inclusión, son formas de preservar dichas vulneraciones y es posible frenarlas, combatirlas y entender los fenómenos de violencia a los que se ven expuestos niñas, niños y jóvenes.

Esta noción Enfermedades de Transmisión Social, es de reciente creación y abordado por la feminista y académica de los estudios de género Coral Herrera Gómez (2017), quien da este nombre a todas las formas de discriminación que atenta contra la singularidad de las personas: el racismo, sexismo, clasismo, gordofobia, xenofobia, lesbofobia, homofobia, transfobia y en general todas aquellas manifestaciones violentas que movilizan el bullying escolar. Este es un enfoque teórico por el que se pasa rápidamente en el curso y que tiene como objeto sensibilizar a las y los estudiantes en los impactos de la violencia a las singularidades de las niñas, niños y jóvenes.

Los cuatro enfoques teóricos se trabajan a lo largo del semestre, al tiempo que las y los estudiantes asisten a la PRS, para trascenderlos, se invita a lo largo del período académico a que ellas y ellos desarrollen propuestas pedagógicas en las que se intente hacer realidad estos enfoques, de tal manera que el proyecto Construyendo Mundos con la Niñez garantice los derechos, libertades y singularidades de las

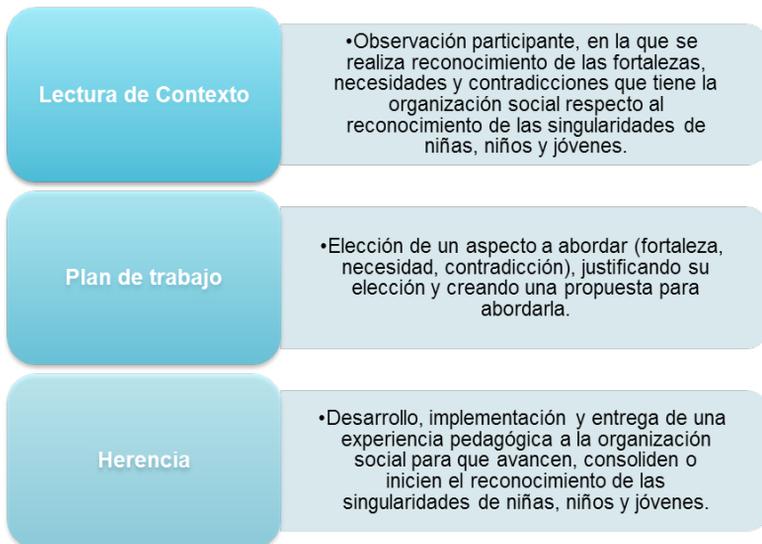
niñas, niños y jóvenes con las que se trabaja, dando lugar al segundo campo de la línea de acción.

## **Experiencias pedagógicas creadas por las y los estudiantes en las organizaciones sociales**

Para lograr hacer vida los enfoques teóricos de la línea de acción, se ha desarrollado un enfoque metodológico que permite a las y los estudiantes crear experiencias pedagógicas que garanticen el reconocimiento de las singularidades de las niñas, niños y jóvenes.

Este enfoque metodológico se moviliza en el período académico en tres momentos:

### **Diagrama1. Enfoque metodológico para el desarrollo de experiencias pedagógicas en la PRS.**



Fuente: Construcción de este documento.

Estos tres momentos organizan las acciones socialmente responsables que desarrollan las y los estudiantes realizando reconocimiento

de los sujetos con los que interactúan en las organizaciones sociales. Es importante mencionar que los momentos: Lectura de Contexto y Plan de Trabajo han sido establecidos para todos los proyectos sociales, sin embargo, cada docente, profundiza en ellos según sus apuestas pedagógicas.

De manera particular, la herencia consolida de manera ética la responsabilidad social de la práctica, puesto, que es el lugar donde se materializa el recorrido de transformaciones, afirmaciones, certezas, incertidumbres que las y los estudiantes navegaron durante su estadía en la PRS.

Dicha herencia es de elección autónoma de las y los estudiantes, debe corresponder al plan de trabajo que se propusieron desarrollar y puede tener tres expresiones:

**Diagrama 2. Expresiones de la Herencia de la PRS de estudiantes en el Proyecto Construyendo Mundos con la Niñez.**

Documentación Pedagógica	Herramienta Pedagógica	Propuesta Pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Se refiere a herencias que recogen y documentan las vivencias que desarrollaron las y los estudiantes en la práctica.</li> <li>•Algunas documentaciones son galerías fotográficas, videos, diarios de campo, cine foros, obras artísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Se refiere a herencias que desarrollan material pedagógico para que niñas, niños y jóvenes puedan acceder a material didáctico que aborde sus singularidades.</li> <li>•Algunas herramientas han sido juegos de escalera, parques, loterías entre otros juegos de mesa. Cartillas, historietas y preguntarios, historiografías de personajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Se refiere a herencias de corte mucho más global que pretenden hacer un aporte teórico y práctico a la generalidad de la organización potenciando su quehacer educativo.</li> <li>•Algunas propuestas pedagógicas han sido: Propuestas de escuelas de género, sexualidad, etnoeducación, tertulíaderos sobre discriminación.</li> </ul>

Fuente: Construcción propia.

Las herencias inician su implementación a mitad de semestre una vez que las y los estudiantes definen su plan de trabajo. Paralelo a ello

son entregadas al finalizar la PRS, a la organización, como la acción socialmente responsable, de alguna manera se convierte en la devoción o el aporte que ofrecen las y los estudiantes a las niñas, niños y jóvenes, en gratitud por compartir parte de sus vivencias con ellas y ellos. La mayoría de las Herencias son construidas en colectivo con todas las actoras y actores de la organización social.

## **Reflexiones Finales**

La implementación de la línea de acción “experiencias pedagógicas para el reconocimiento de las singularidades de las niñas, niños y jóvenes”, es una oportunidad para la formación crítica de las y los estudiantes de programas tecnológicos y profesionales de UNIMINUTO, que permite no solo la formación en responsabilidad social, sino el reconocimiento de las niñas, niños y jóvenes como sujetos de derechos y libertades.

El abordaje de las singularidades en los procesos de formación universitaria, se configuran en una oportunidad para la transformación social, no solo desde la ética de la responsabilidad social, sino desde los procesos de formación integral de las y los estudiantes, puesto, que el desarrollo de esta línea de acción en este espacio académico a puesto de manifiesto que los temas relacionados con la diferencia humana y sus múltiples expresiones no son cercanas a las vidas cotidianas, ni educativas de las y los estudiantes, por tanto no solo se trata de formar para realizar una práctica de responsabilidad social, respetuosa de la singularidad, sino que se trata de un espacio académico que visibiliza a las y los estudiantes como seres singulares, promoviendo procesos de auto-reconocimiento que no hacen parte de las apuestas personales de la mayoría de las y los estudiantes que llegan al proyecto Construyendo Mundos con la Niñez. En coherencia con ello es frecuente que al terminar el paso por este espacio académico ellas y ellos no solo tengan reflexiones frente a la urgente necesidad de trabajar estos temas, sino que reconocen que este

abordaje solo es posible por la PRS, puesto que, si no fuera por esta experiencia, las singularidades humanas no serían aspectos por los que se hubieran preguntado, cuestionado y reflexionado.

Pese a los esfuerzos que realizan las y los estudiantes por desarrollar experiencias pedagógicas y herencias que permitan a las organizaciones sociales garantizar las singularidades de las niñas, niños y jóvenes, el aporte nunca es suficiente, las realidades, cotidianidades de los contextos de práctica, siempre tienen unos nuevos retos, situaciones incrustada en el quehacer educativo, que sobrepasa el alcance de la PRS.

El reconocimiento de las singularidades de las niñas, niños y jóvenes y particularmente de las situaciones de violencia a las que se ven expuestos por la exclusión y discriminación, permiten que las y los estudiantes, generen empatía dado que reconocen prácticas por las que ellas y ellos pasaron en su infancia por las que pasan actualmente dadas sus singularidades.

## Referencias bibliográficas

- Caycedo, M. y otros. (2013) *Modelo de Enfoque Diferencial*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Bogotá – Colombia.
- Carreño, Kelly. (2016). “Sentidos y estrategias que orientan y visibilizan la Acción Socialmente Responsable del CED-UNIMINUTO”. En *Responsabilidad Social de las Universidades Tomo VI*. Fundación Red Latinoamericana de cooperación Universitaria – RLCU. Buenos Aires (2016). Libro Digital. Disponible en: <http://www.rlcu.org.ar/recursos/RSU-VI-2016.pdf>
- Galeano, Eduardo. (2004). *Bocas del Tiempo*. Argentina. Siglo XXI Editores S.A.
- Lévinas, Emmanuel (2000). *Ética e Infinito*. España. Ed. A. Machado Libros, S.A.
- Herrera, Coral. (2017). “Que viva el amor compañero y el compañerismo amoroso”. En: *Revista Digital Pikara* online magazine. España. Disponible: <http://www.pikaramagazine.com/2017/02/que-viva-el-amor-companero-y-el-companerismo-amoroso/>

- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid – España. Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2005) “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N° 41, (enero-abril), 2005, pp. 11-22.
- Skliar, C y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Santa Fé – Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C (2013). *Alteridad, Otredad y Educación*. En programa radial Aprendamos Juntos. <https://www.youtube.com/watch?v=zbXH18BOS0s> . Buenos Aires – Argentina.
- UNIMINUTO (2014). *Lineamientos generales y específicos de la proyección social Uniminuto Sede Principal*. Bogotá – Colombia. Pro-offset Editorial S.A.



# **Campus Sostenible, un compromiso de la UAO con el planeta**

Carlos Alberto Borrero Murillo

Como parte de su compromiso social con el medio ambiente, con la región y con las generaciones actuales y venideras, la Universidad Autónoma de Occidente desarrolló el programa **Campus Sostenible**, que articula las acciones y programas generados desde la academia, la investigación, la proyección social y la operación interna de la Institución, en función del compromiso y la responsabilidad social.

Campus Sostenible tiene ocho frentes de trabajo: Cambio climático, Campus verde, Consumo sostenible, Uso eficiente y racional del agua y la energía, Producción, tratamiento y disposición de residuos, Campus saludable, Formación e investigación, y Proyección social y cultura ambiental.

Este compromiso de la Universidad con la protección del medio ambiente ha sido reconocido con distinciones como el *Premio Nacional Andesco Minminas-Findeter 2015* en eficiencia energética, en la categoría de entidades de educación; el premio a la Protección

del Medio Ambiente 2016, organizado por Caracol Televisión, en la categoría de grandes empresas; certificación ambiental ISO 14001:2004, y los premios ‘Hacia la excelencia ambiental’ y Halcón de Oro, otorgados por la Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca, CVC.



El rector Luis H. Pérez en compañía de Ana Isabel Vargas, recibiendo el premio a la Protección del Medio Ambiente de Caracol Televisión.

Además, le ha permitido a la Autónoma de Occidente ser la cuarta universidad en Colombia y la primera en la región, en el UI GreenMetric World University Ranking, publicado por la Universidad de Indonesia, que evalúa, anualmente, la sostenibilidad ambiental de las instituciones de educación superior del mundo.

## **La academia y la sostenibilidad**

La Universidad Autónoma de Occidente, dentro de su oferta académica, cuenta con 12 programas de pregrado y posgrado asociados a temas de sostenibilidad y más de 60 cursos relacionados con temas ambientales. Entre ellos se destaca el doctorado en Regiones Sostenibles, una propuesta de carácter interdisciplinar que involucra

a las cinco facultades de la Institución y aborda problemas concretos y reales, teniendo en cuenta los componentes económicos, ambientales y sociales, para brindar soluciones sostenibles que impacten la región.

Igualmente, el doctorado en Ingeniería, desarrollado en conjunto con la Universidad Autónoma de Manizales y la Universidad Autónoma de Bucaramanga, el cual tiene una de sus líneas de investigación enfocadas a la gestión y eficiencia energética y a las energías alternativas.

Enrique Quispe, doctor en Ingeniería y director del Grupo de Investigación en Energías, GIEN, de la Facultad de Ingeniería de la Universidad, afirma que *“los sistemas energéticos que van a mover la sociedad deben disminuir su impacto ambiental y tienen que emitir menos CO<sup>2</sup> para aportar a la mitigación de los efectos del cambio climático, estas características las da la eficiencia energética, componente importante para la sostenibilidad de la región y del mundo”*.

En este sentido, GIEN trabaja en temas relacionados con la eficiencia energética y fuentes alternas de energía y calidad de la energía eléctrica, para contribuir a la generación de una nueva cultura energética y de preservación del medio ambiente.



Grupo de Investigación en Energías, GIEN.

## Un semillero que piensa en lo ambiental

Dentro del compromiso ambiental de la Universidad, también se encuentra la formación de jóvenes con pensamiento crítico, que planteen alternativas que contribuyan a mitigar el impacto al planeta; en este sentido, el semillero de Máquinas Eléctricas y Electrónica de Potencia, adscrito al Grupo de Investigación en Energías, realiza una consultoría sobre la ‘viabilidad de los subsidios de energía’, que permitirá conocer cuáles comunidades de los estratos 1, 2 y 3 podrían beneficiarse al instalar paneles solares en sus techos, para suplir el gasto de este servicio en sus viviendas, en caso que el Gobierno elimine el subsidio del 20% o hasta el 50%, en el pago de los servicios públicos que reciben actualmente.

En cuanto a movilidad, dos integrantes del semillero, Juan Manuel Luna, estudiante de noveno semestre de Ingeniería Eléctrica, y el docente Gabriel González, docente e investigador Autónomo, diseñaron una bicicleta eléctrica, con un marco de bambú y uniones de fibra natural, con el fin de promover y desarrollar los medios de transporte alternativo y limpio, aportando así al compromiso del desarrollo sostenible y del medio ambiente en la región.



Bicicleta eléctrica de bambú.

Asimismo, en 2015, un equipo de docentes y estudiantes de la Universidad, en trabajo conjunto con sus pares de la Universidad San Buenaventura de Cali, diseñaron y construyeron MIHOUSE, un proyecto que participó en el Solar Decatlón 2015 y que propuso una vivienda flexible, adaptable y bioclimática, con un espacio productivo para generar ingresos económicos a sus propietarios, cuya energía se producía a través de la utilización de paneles fotovoltaicos, mientras que para el ahorro de agua planteaba la recolección y el aprovechamiento de aguas lluvias y el reúso de aguas grises, permitiendo un ahorro en el consumo de agua potable y un correcto manejo de aguas negras.

*Este proyecto logró una puntuación total de 754.0202 en el Solar Decatlón 2015 y se adjudicó el primer lugar en Sostenibilidad, además de cinco reconocimientos por segundo puesto en las categorías de Diseño urbano, Ingeniería, Arquitectura, Eficiencia Energética e Innovación.*



MiHouse, proyecto participante en el Solar Decatlon 2015.

## Menos consumo, más eficiencia

En el año 2011, la Organización Internacional de Normalización, ISO, impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial, UNIDI, desarrolló la Norma ISO 50001, que tiene por objetivos *“ayudar a las organizaciones a aprovechar mejor sus actuales activos de consumo de energía, crear transparencia y facilitar la comunicación sobre la gestión de los recursos energéticos, promover las mejores prácticas de gestión de la energía y reforzar las buenas conductas de gestión de la energía, ayudar a las instalaciones en la evaluación y dar prioridad a la aplicación de nuevas tecnologías de eficiencia energética, facilitar la mejora de gestión de la energía para los proyectos de reducción de emisiones de gases de efecto invernadero, y permitir la integración con otros sistemas de gestión organizacional, como el ambiental, y de salud y seguridad”*<sup>1</sup>

Con el fin de aportar a lo anterior, la Universidad Autónoma de Occidente promueve el uso racional de la energía, a través de diferentes acciones enmarcadas en un plan de gestión energética, que permite medir el consumo y conocer diferentes alternativas para utilizar este recurso de manera eficiente.

Varias de estas acciones se han implementado en el Campus Universitario, como el cambio de iluminación fluorescente por tecnología LED, que genera mayor iluminación con menos consumo; cambio de las máquinas enfriadoras del sistema de aire acondicionado; cambio de equipos de cómputo para todas las actividades académicas y administrativas, renovación del sistema de automatización de todos los edificios para controlar procesos de iluminación, encendido de equipos y optimización de horarios de uso de aires acondicionados. Todo esto, asociado a un programa de uso y gestión racional de energía, que está articulado a un programa de mantenimiento preventivo y correctivo.

---

<sup>1</sup> Organización Internacional de Normalización, ISO. Gana el desafío de la energía con ISO 50001. Junio de 2011. P. 3. Consultado el 15 de mayo de 2017 en [https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/archive/pdf/en/iso\\_50001\\_energy-es.pdf](https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/archive/pdf/en/iso_50001_energy-es.pdf)

## **Sistema Solar Fotovoltaico Autónomo, el de mayor potencia instalado en una institución educativa en Colombia**

De igual manera, la Universidad promueve el uso de energías renovables como la solar fotovoltaica, a través de proyectos de alto impacto en la matriz energética del Campus Universitario, con resultados ambientalmente positivos.

*“La región pacífica tiene un potencial muy importante para la producción de energías sostenibles; por ejemplo con biomasa residual de madera que genera energía eléctrica y térmica; con la generación de micro y pico hidroeléctrica, que se está subutilizando, y con la radiación solar, utilizada en desarrollos tecnológicos para sistemas solares fotovoltaicos y térmicos”,* afirma Yuri Uliánov López, doctor en Energías Renovables y Eficiencia Energética y docente de la Facultad de Ingeniería de la Universidad.

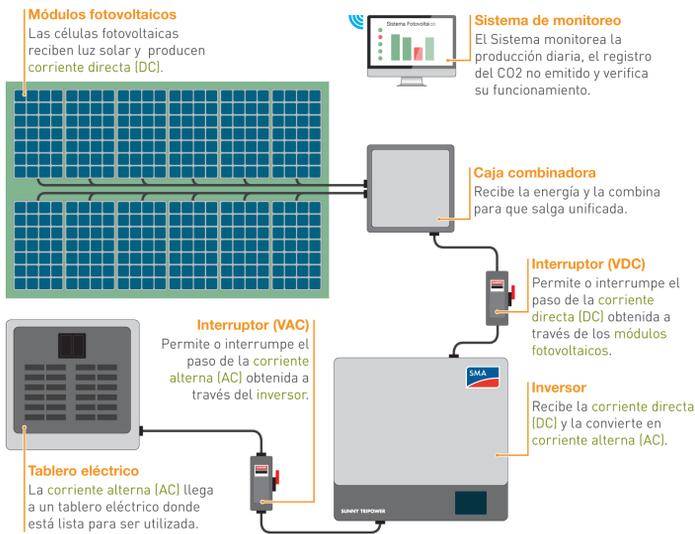


Sistema Solar Fotovoltaico de la Universidad Autónoma de Occidente.

En este contexto, y en el marco del proyecto Campus Sostenible, nace en el 2015 el Sistema Solar Fotovoltaico, una iniciativa que se desarrolló bajo la coordinación del Grupo de Investigación en Energías, GIEN, en alianza con la Empresa de Energía del Pacífico, EPSA. **Este sistema es el de mayor potencia del país, instalado en una institución educativa, con una potencia que suple actualmente el 15% de la energía necesaria para el funcionamiento del Campus.**

### ¿Cómo funciona el Sistema Solar Fotovoltaico de la Autónoma de Occidente?

Este sistema se basa en el efecto fotoeléctrico, el cual convierte la energía lumínica proveniente del sol en energía eléctrica y es un proceso de generación de electricidad renovable que no contamina, ya que no emite gases nocivos, su mantenimiento es mínimo y no genera ruidos molestos.



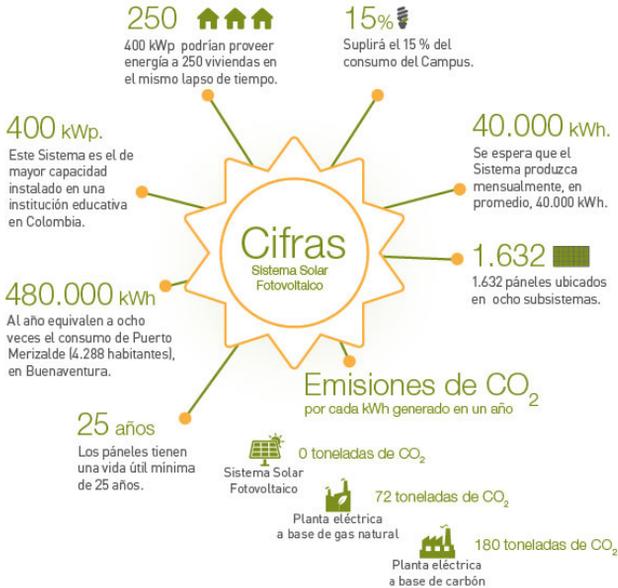
Funcionamiento del Sistema Solar Fotovoltaico.

El Sistema Solar Fotovoltaico ha tenido dos fases de ejecución; en la primera, se intervinieron los parqueaderos y la azotea del Edificio Central de la Universidad, y una segunda fase en la que se intervinieron los cuatro edificios de aulas y el edificio de Bienestar Universitario

*En total están instalados 1.632 paneles fotovoltaicos, que suplen el 15% del consumo energético del Campus, reduciendo las emisiones de gases de efecto invernadero en 96 toneladas de CO<sup>2</sup> por año..*



Instalación de paneles solares en los edificios de la Universidad.



Información del departamento de Planta Física de la Universidad Autónoma de Occidente.

## Uso del agua

En la Universidad se hace el tratamiento del 100% de las aguas residuales del Campus, gracias a que cuenta con su propia planta de tratamiento de agua potable, PTAP, y otra de agua residual, PTAR, que contribuyen a mitigar los impactos ambientales negativos. También cuenta con tanques de almacenamiento de agua lluvia y nivel freático de los sótanos, para uso en riego de jardines y como reservorio del sistema contra incendios, lo que permite que se reutilice el 30% del agua para jardinería.



Planta de Tratamiento de Aguas Residuales.

## **Manejo de residuos**

Con respecto al manejo de los residuos, la Institución cuenta, desde el año 2005, con un programa que mide la producción de residuos, busca alternativas de tratamiento y reutilización, y promueve la disposición adecuada de los mismos, para disminuir los efectos perjudiciales en la salud humana y el medio ambiente.

En este sentido, se realiza un control detallado de los residuos peligrosos y no peligrosos que se generan a partir de las actividades académicas y administrativas del Campus, para minimizar su impacto ambiental y cumplir con la normatividad local, regional y nacional, aprovechando 138.000 toneladas al año de residuos no peligrosos y el tratamiento y disposición correcta del 100% de los residuos peligrosos.

Igualmente, la Universidad ha disminuido en un 60% el uso de desechables y un 5% el consumo de papel, gracias a acciones como la entrega de tasas tipo mugs y termos para 800 colaboradores; la

disminución de impresión de afiches con el uso de carteleras digitales y la reutilización de papel.

El Campus Universitario de la Autónoma de Occidente tiene el 35% de su área total definida como zonas verdes y jardines, en donde el 100% de las plantas son cultivadas en vivero interno, en el que se desarrolla un proceso de lombricompostaje, en el que el insumo principal son los residuos sólidos generados en la PTAR, podas de jardinería y el material orgánico de las cafeterías; lo que ha permitido utilizar el 35.5% menos de fertilizantes químicos y el 44.5% menos de plaguicidas químicos.



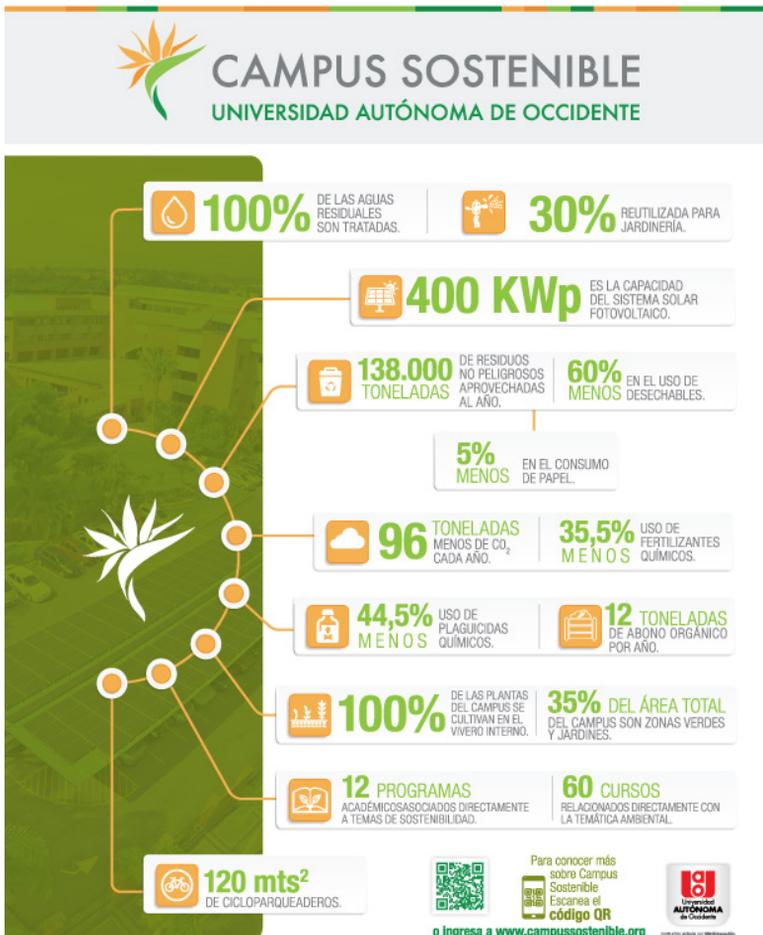
Vivero de la Universidad Autónoma de Occidente.

## **Educación ambiental, clave para la sostenibilidad**

Colaboradores, docentes y estudiantes Autónomos participan de diferentes jornadas de educación ambiental para conocer sobre el manejo adecuado de residuos, normas ambientales, manejo seguro de sustancias químicas, celebraciones de días ambientales como el agua y la tierra; jornadas lúdicas como la Carpa Ambiental, que es una actividad en la que, por medio de didácticas y juegos, se acerca a la comunidad a vivir el Campus Sostenible.

Finalmente, dentro de las prácticas ambientales promovidas en la Universidad, se encuentra la de los transportes alternativos como la bicicleta, por lo que se instaló un punto de cicloparqueaderos, que cuenta con un área de 120 mts<sup>2</sup>, una zona para mantenimiento, puntos de carga de bicicletas eléctricas y una cubierta para protegerlas de la luz solar, en la cual próximamente se contará con generación fotovoltaica.

Con el aporte de toda la comunidad, la Universidad Autónoma de Occidente está construyendo un Campus Sostenible, más responsable con el planeta y con el entorno.





# **Buena práctica de RSU en gestión social del conocimiento y participación social: Proyecto “Inventa Diseño” Utec, elaboración de manuales de identidad corporativa**

William Antonio Geliz Mebarack  
Rodolfo Antonio Tejada Ruiz

## **Introducción**

La responsabilidad social universitaria (RSU) es una consecuencia de la cultura organizacional que se está construyendo en la Universidad Tecnológica de El Salvador (Utec), buscando impactar en la dinámica institucional; en la que se incluya a los diferentes grupos de interés a escala nacional, principalmente los sectores más vulnerables de la sociedad salvadoreña.

En este sentido, la Utec define como RSU la estrategia mediante la cual forma profesional y éticamente a sus graduados, fomentando

a la vez entre sus colaboradores la aplicación de conocimientos que impactan en las áreas organizacional, educativa, cognitiva y social

La Utec, desde el año 2015, adoptó un modelo de responsabilidad social universitaria basado en el Manual de primeros pasos elaborado por Vallaeys, de la Cruz y Sasia (2008) y publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo, en el cual los ejes de responsabilidad social son los siguientes: gestión social del conocimiento, campus responsable, participación social de todos los actores y formación profesional y ciudadana, lo que implica que exista una organización, cognición, participación y educación (Vallaeys, De la Cruz, & Sasia, 2009).

Dentro del modelo, las estrategias consideradas se enfocan en los siguientes cuatro impactos: organizacional, educativo, cognitivo y social, al igual que el modelo original (ver figura 1).

**Figura 1. Estrategias según modelo de Vallaeys, De La Cruz, Sasia (2008)**

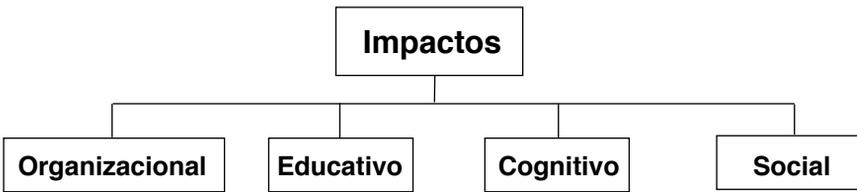


Figura 1. Los impactos generados por la RSU son agrupados en cuatro categorías; los ejes organizacionales y sociales son comunes a cualquier tipo de organización; y los impactos educativos y cognitivos son específicos a la academia. Adaptado de “Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos”, de Vallaeys, F., de la Cruz, C. y Sasia, P. (2008).

## **Impacto organizacional**

Como institución educativa superior, la Utec incide en la vida de su personal administrativo y docente, y de sus estudiantes, mediante

las políticas de proyección social (Utec, 2016). Una de las políticas importantes para la organización universitaria es operar un “modelo de gestión social”, que vincula a la academia con las necesidades y problemas de las comunidades. Otra política estriba en la ejecución de acciones de proyección social congruentes con su visión y misión institucional. La tercera está relacionada con el uso de metodologías que incluyen un sistema de indicadores de seguimiento y evaluación de los proyectos.

Para cumplir con la primera política, la academia y las comunidades integrantes tienen un proyecto ambiental denominado “Programa UTEC*VERDE*” (Calles, 2013). Se realizó la investigación sobre el tema “La responsabilidad legal en el manejo y disposición de desechos sólidos en hospitales de El Salvador” (Morán, 2012). Durante el año 2015 se ejecutaron los siguientes tres proyectos de investigación relacionados con el medio ambiente: “Aplicación de una función dosis-respuesta para determinar los costos sociales de la contaminación hídrica en la microcuenca del río Las Cañas” (Calles, 2015), “El derecho humano al agua en El Salvador y su impacto en el sistema hídrico” (Majano, Morán, & Arévalo, 2015), “Análisis del tratamiento actual de las lámparas fluorescentes, nivel de contaminantes y disposición final” (Miranda, 2015). Se ejecutó un estudio sobre el diagnóstico de contaminación atmosférica por emisiones diésel en la zona metropolitana de San Salvador y Santa Tecla (Miranda, 2017).

## **Impacto educativo**

La RSU de la Utec se lleva a cabo con el interés de medir el impacto que sus egresados logran en la sociedad. Con este fin ejecutó la investigación acerca del posicionamiento de sus graduados dentro del mercado laboral. El estudio consideró un quinquenio de formación de graduados en diversas carreras por la universidad, logrando identificar su inserción según la carrera estudiada. Los resultados son importantes para definir la trayectoria prospectiva de los futuros

aprendizajes y su congruencia con la demanda y la oferta laboral actual (Navarrete & Osegueda, 2016).

### **Impacto cognitivo**

La Utec enfoca sus esfuerzos en la producción del conocimiento científico, mediante rigurosas investigaciones, articulándolas con la proyección social, cuyas temáticas están vinculadas con el desarrollo sustentable, equitativo y pertinencia social. Un ejemplo de este impacto cognitivo, es el proyecto Inventa Diseño Utec (Universidad Tecnológica de El Salvador, 2016) en su gestión social del conocimiento y participación social.

### **Impacto social**

Este impacto está directamente relacionado con la proyección social que desarrolla la Utec en las comunidades más vulnerables del país, mediante actividades y proyectos, que vinculan a estudiantes y docentes de manera voluntaria con la realidad.

Un ejemplo de buena práctica, como parte del desarrollo e implementación de la RSU, es que la Utec, mediante su gestión social del conocimiento y participación social, ha desarrollado el Proyecto “Inventa Diseño Utec”, que promueve el Ministerio de Economía (Minec) de El Salvador, consistente en la elaboración de manuales de identidad corporativa para diversas Mipymes del país. Con esta práctica se demuestra que la vinculación entre la academia, la empresa y el Gobierno es clave y determinante para la innovación, entendida esta como la aplicación práctica del conocimiento y el desarrollo tecnológico a la solución de al menos uno de los problemas que afecta la competitividad de dichas empresas, en los sectores de la confección de ropa a la medida, artesanías, restaurantes, productores y comercializadores de café, así como en los servicios de limpieza y proveedores

de tecnología. Es por ello, que desde las asignaturas Diseño en Imagen Corporativa y Creatividad en Imagen Corporativa, de la Licenciatura y Técnico en Diseño Gráfico, respectivamente, se ha sistematizado la forma de proveer, a los sectores anteriormente citados, un manual de marca corporativo.

Este proceso inicia con la elaboración de un diagnóstico de la situación del empresario para dimensionar la necesidad, a corto plazo, de una identidad corporativa y del establecimiento de las normas de su uso tanto institucional como comercial; como instrumento guía para iniciar una idea de comercialización, con el fin de impactar en los mercados locales y eventualmente en el mercado regional. En ese sentido, los estudiantes que participan en el proyecto desarrollan un proceso de investigación para construir una propuesta de logotipo como elemento principal de identidad empresarial.

Posteriormente, se plantea la recomendación para normar su uso y aplicación a formatos administrativos, contables, comerciales y de comunicación corporativa. El resultado es que, con su iniciativa, los empresarios emprendan el camino para ampliar sus horizontes y acompañen esta herramienta con estrategias que le den vida a lo planteado en la visión y misión, y a lo que ahora aparece como reseña histórica de sus empresas, que han sido favorecidas con el Proyecto “Inventa Diseño Utec”, y esto sea el factor que permita consolidar los valores que justificarán su desarrollo comercial y competitivo a corto, mediano y largo plazo. Pero, también, se hace la salvedad de que nada de lo logrado, a la fecha, sería posible si no se hubiera contado con el apoyo de entidades gubernamentales representadas por la Dirección de Innovación y Calidad (Dica), del Minec y de la Comisión Nacional de la Micro y Pequeña Empresa (Conamype), como entes facilitadores de empresas y acompañamiento técnico a empresarios dispuestos a superarse; también con la visión y entrega de empresarios comprometidos en hacer de su empresa una fuente generadora de empleos y desarrollo nacional. Este proyecto es una muestra del éxito cuando existe una articulación del Estado-Universidad-Empresa.

Es importante destacar el interés y la participación de las

autoridades de la Utec, para que se realizara el proyecto; que fueron representadas por la Facultad de Informática y Ciencias Aplicadas, que es la coordinadora de la Licenciatura y del Técnico en Diseño Gráfico, vinculando a los estudiantes y su creatividad para impactar positivamente a la sociedad con este tipo de RSU; y que se contó con el respaldo de fondos asignados al presupuesto de la Dirección de Proyección Social Utec, coordinado por la Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social.

El proyecto que se presenta refleja las iniciativas académicas ejecutadas por docentes y estudiantes alineados con el compromiso de la Utec por una sociedad más justa y responsable, donde se abren nuevas posibilidades al sector de las Mipymes.

## **Proyecto “Inventa Diseño Utec”**

### Desarrollo

En el marco de la Política Nacional de Innovación, Calidad, Ciencia y Tecnología, el Minec, en el año 2012, inicia la búsqueda de vinculación con el sector académico que le permita viabilizar dicha política y favorecer a los sectores en vías de desarrollo comercial del sector de la micro, pequeña y mediana empresa (Mipyme). Para ello se firmó una carta de entendimiento, el 12 de julio de 2013, entre el Minec, a través de la Dica, y la Facultad de Informática y Ciencias Aplicadas de la Utec, en la cual acuerdan apoyar conjuntamente a las Mipymes en los campos del diseño de marca y de la integración de la imagen corporativa, para su mejor inserción y posicionamiento en el mercado, tanto nacional como internacionalmente.

Por su parte, la Utec, por medio de la Facultad de Informática y Ciencias Aplicadas y la cátedra de Diseño Gráfico, ha visto la oportunidad de tener una práctica profesional, tal como lo establece su Modelo Curricular por Competencias, el cual se caracteriza por la interacción del sistema educativo con su entorno (Utec, 2015, p. 62). La propuesta consiste en diseñar manuales corporativos

a los empresarios solicitantes e inscritos en el Proyecto “Inventa Diseño Utec”. Desde los objetivos específicos que nos presenta la Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social, dicho proyecto cumple con las siguientes actividades:

- Favorecer la participación de la comunidad universitaria en actividades sistemáticas, continuas y pertinentes, que impacten positivamente a la sociedad a escala local y nacional.
- Optimizar la calidad de la relación entre la universidad y la sociedad, implantando proyectos que beneficien dicha relación y retroalimenten el servicio educativo que se ofrece.
- Propiciar relaciones de cooperación entre la comunidad académica y los sectores público y privado de la sociedad para realizar trabajos conjuntos que ofrezcan alternativas de solución a necesidades concretas.

Además, es importante destacar que la Ley de Fomento y Desarrollo para la Micro y Pequeña Empresa, aprobada por el Decreto Legislativo No. 667, el 25 de abril de 2014, en su Capítulo II, establece como órgano rector a la Conamype. También, en el Art. 3, nos brinda las siguientes definiciones:

Microempresa: Persona natural o jurídica que opera en los diversos sectores de la economía, a través de una unidad económica con un nivel de ventas brutas anuales hasta 482 salarios mínimos mensuales de mayor cuantía y hasta 10 trabajadores.

Pequeña Empresa: Persona natural o jurídica que opera en los diversos sectores de la economía, a través de una unidad económica con un nivel de ventas brutas anuales mayores a 482 y hasta 4,817 salarios mínimos mensuales de mayor cuantía y con un máximo de 50 trabajadores [...] (Conamype, El Salvador, 2014, p. 7).

En ese sentido, se fundamenta que la Dica se apoye en las atribuciones que la Ley de Fomento y Desarrollo, para la Mype, le confiere a Conamype para establecer la vinculación con micros y pequeños empresarios que deseen formar parte del Proyecto “Inventa Diseño” Utec.

El accionar de la institucionalidad del Estado, el empresario y la academia ha permitido que, desde julio de 2013 a la fecha, se haya atendido a 208 empresas pertenecientes a los sectores de calzado, alimentos y bebidas, artesanías, agroindustria, apicultura, restaurantes, turismo, lácteos, servicios educativos, tecnología, acuicultura (camarón y tilapia), café, textiles, carnes y embutidos, dulces artesanales, parques ecoturísticos, salud y belleza, entre otros. A la fecha, se han involucrado en este proyecto alrededor de 448 alumnos de manera voluntaria y entusiasta.

**Tabla 1. Estadístico sobre entrega de manuales corporativos y beneficiarios del Proyecto “Inventa Diseño Utec” años 2013-2016**

Lugar de intervención	Año	No. de beneficiarios	Manuales corporativos entregados
Zonas: occidental (Santa Ana, Ahuachapán y Metapán), central (San Salvador) y oriental (Usulután, La Unión y San Miguel).	2013	18	16
Zonas: occidental (Santa Ana, Ahuachapán y Metapán), central (San Salvador) y oriental (Usulután y San Miguel).	2014	49	41
Zonas: occidental (Santa Ana, Ahuachapán y Metapán), central (San Salvador) y oriental (Usulután y San Miguel).	2015	71	64
Zonas: occidental (Santa Ana, Ahuachapán y Sonsonate), central (San Salvador) y oriental (Usulután y San Miguel).	2016	70	61
<b>Total</b>		<b>208</b>	<b>182</b>

## Origen de la práctica

La práctica se plantea a partir de los postulados de la RSU, que son las acciones que se ejecutan como promover, coordinar y difundir proyectos destinados a diferentes niveles sociales que integren la participación de la comunidad universitaria, formando profesionales con conciencia social como resultado de la transferencia de conocimientos y beneficiando de formas tangibles a los sectores más necesitados (Utec, 2013).

### Objetivo general de la práctica

Evidenciar las capacidades técnicas y creativas adquiridas por los estudiantes de la carrera en Licenciatura y Técnico en Diseño Gráfico, para la creación y diseño de manuales corporativos que permitan a los micros, pequeños y medianos empresarios impactar positivamente en su entorno legal y de negocio, así como fortalecer una conciencia social en nuestros estudiantes.

Se desarrolló la imagen corporativa de Mipymes, así como de cooperativas de diversas áreas comerciales disgregadas en diversos sectores de las zonas geográficas de algunos municipios de los departamentos de San Miguel, Usulután, San Vicente, Santa Ana y La Unión; coordinada por la Dirección de Innovación y Calidad, del Minec, y Conamype, en conjunto con sus gremiales, tales como los Centros de Desarrollo de la Micro y Pequeñas Empresas, mediante un proceso de sensibilización, propuesta, diseño y aplicaciones varias contempladas en la cátedra de Diseño Gráfico.

### Objetivos específicos

1. Brindar a las empresas un logotipo que las identifique.
2. Contribuir al posicionamiento de imagen de marca por medio de una identidad corporativa.

## En qué consiste el Proyecto “Inventa Diseño Utec”

Partiendo del hecho de que las empresas ven la necesidad de visibilizar sus productos o servicios a los consumidores es que invierten recursos en la generación y puesta en marcha de una imagen sistematizada, que proyecte una imagen pública corporativa que las diferencie en el mercado y permita establecer una simpatía con el consumidor.

Para tal efecto, las empresas ven la necesidad de la creación de logotipos para cada uno de sus productos y la sistematización estratégica necesaria para lograr en el consumidor sus beneficios y generar buena voluntad, que a mediano y largo plazo se traduzca en una fidelización hacia el consumo (Gili, 1991).

Pero esa proyección de imagen inicia desde el interior de las empresas, y es identificada como un proceso de endoimagen que, combinada con la percepción natural de una imagen pública, les permite orientar de forma intencionada su propia imagen, la cual se denomina “imagen pública pretendida” (Caproitti, 2013). Por tanto, “Inventa Diseño Utec”, creación de manuales corporativos se reviste de importancia; porque el sector beneficiado dista mucho de tener los recursos para iniciar la construcción de una imagen de ese tipo, ni mucho menos generar una identidad que les permita tener un diferenciador en el sector comercial que consolide el gusto y preferencia de los consumidores.

La propuesta generada, a partir del voluntariado de los estudiantes de Diseño Gráfico de la Utec, es solo un primer intento por lograr, en las empresas participantes, la notoriedad institucional como grupos asociativos; y la generación de confianza y reconocimiento de los mercados objetivos. Pero estamos claros que *marca* no es un logotipo ni un producto; por el contrario, es el resultado del sentimiento que se forma y permanece en las personas consumidoras de manera intuitiva, entendiéndose como *intuitiva* la experiencia de *consumo*, término que en el campo publicitario se denomina *insight* (Tellis, 2002).

En ese sentido, el proyecto sistematiza una serie de pasos para

normar el uso de un logotipo y esclarecer sus aplicaciones, alcances y limitaciones. Y aquí es donde la labor de los estudiantes de Diseño Gráfico se vuelve fundamental, dando como resultado una labor investigativa sobre la empresa, su entorno de oportunidades y amenazas en el mercado y competencias, concienciando así al empresario sobre las fortalezas y debilidades propias de la empresa. La creación de manuales corporativos del Proyecto “Inventa Diseño Utec” sigue el modelo de integración entre instituciones del Estado, empresarios del sector de la micro y pequeña empresa y la Utec.

El proyecto consta de las siguientes etapas, previas al diseño del manual corporativo.

1. Selección del perfil del empresario.
2. Clases teóricas preparatorias para los estudiantes participantes y con deseos de tener una práctica profesional.
3. Asesorías para cada grupo de trabajo de diseñadores.
4. Dos visitas guiadas; la primera es de carácter informativo y de concienciación sobre la realidad del empresario y la necesidad de contar con un manual corporativo. Para tal visita se utiliza un modelo de *brief*; y la segunda visita, para socializar con el empresario las propuestas de logotipos y diseño de empaques. Para tal efecto, se desarrolla una reseña sobre el “ADN” de la marca (Treviño, 2010).

La estructura del producto final se plantea como el resultado de un constructor de competencias alcanzadas por los diseñadores gráficos, donde se evidencia el dominio de elementos de diseño, como el estilo y la creación de un *layout* para cada empresa; la generación armónica de una tonalidad cromática propia, que se extrae de la clase de producto o servicio y que se aplica a la propuesta de logotipo; y la reglamentación de la marca en su aplicación (Koren, 2003).

Debido al trabajo realizado y el resultado alcanzado, el empresario favorecido con el aporte se siente identificado, dado que se toman en cuenta factores como el tipo de mercado, *target*, la competencia,

perfil del producto en su composición y características, tipo de envase y empaque (Giovannetti, 1990).

El paso a paso de la construcción del manual corporativo que se ofrece a los empresarios participantes del Proyecto “Inventa Diseño” Utec es una tropicalización descrita por Gustavo Gili en el libro *Manual de imagen corporativa*, y se estructura de la siguiente manera:

- Portada.
- Portadilla.
- Índice.
- Separador 1. Descripción de la empresa: historia de éxito de la empresa, visión, misión y valores corporativos.
- Separador 2. Logotipo institucional: racional creativo del logotipo institucional, cuadrícula, área de protección, usos correctos e incorrectos, voz tipográfica y paleta de color.
- Separador 3. Logotipo de producto: racional creativo del logotipo institucional, cuadrícula, área de protección, usos correctos e incorrectos, voz tipográfica y paleta de color, aplicación de empaque y etiquetado.
- Separador 4. Aplicación de logotipo institucional: tarjeta de presentación, hoja membretada, portada de CD, firma electrónica, plantilla para presentación PowerPoint, formatos de factura comercial y crédito fiscal, quedan, hoja de despacho, hoja de inventario y orden de trabajo.
- Separador 5. Comunicación corporativa: señalética, propuesta de batería de anuncios para medio prensa, banner, roll up, flyer, vestimenta para personal administrativo y operativo (uniformes), plantilla para sitio web o artículos promocionales.
- Contraportada.

## **Cuál es el futuro de la práctica**

El mejoramiento de los procesos con base en tiempos, revisiones internas con la Dirección de Comunicación Institucional de la Utec y con un mejor control de calidad para entregar al empresario un producto final definitivo; no solo el manual, sino además un sello empresarial, prototipos de empaques, y en próximos procesos la creación de sitio web empresarial, con miras a un reposicionamiento de la marca a escala global, que incluya otras carreras impartidas en la universidad como Ingeniería Industrial (por procesos) e Informática (con sistemas adecuados a cada necesidad del empresario), volviendo el proyecto integral y eficiente.

Qué tipo de impacto genera el Proyecto “Inventa Diseño Utec”

Para la Utec, el proyecto y la práctica del estudiante de diseño gráfico, en el ámbito profesional y laboral, genera dos tipos de impactos: social y educativo.

El impacto social y de negocios en el empresario se traduce en mejores oportunidades de gestión de actividades comerciales, en un crecimiento de su accionar productivo y en el posicionamiento de la marca en el consumidor, con la aplicación de la psicología del color y los niveles de percepción, consiguiendo que los consumidores sean estimulados por una propuesta de imagen corporativa, quedando en su mente fijos no solo los colores corporativos, sino que también la tipografía, el imalogo, etc., proponiendo una imagen corporativa que identificará a cada empresa beneficiada, para ser reconocida en el ámbito de su interés.

El impacto educativo se alcanza cuando se concluye el diseño del manual corporativo, con el cual se logra despertar un mayor interés por parte de los estudiantes de las asignaturas participantes. También, el estudiante obtiene experiencia práctica, nuevas

competencias de mercado, acercamiento con el medio publicitario y la realidad empresarial y la satisfacción personal que le genera autoconfianza por lo aprendido, poniendo sus habilidades al servicio de la sociedad.

Con este proyecto, como institución de educación superior, se refleja el compromiso por forjar una sociedad justa, comprometida y responsable, en la que se abren nuevas posibilidades a la pequeña empresa y, por ende, se ofrece a la sociedad salvadoreña un impacto educativo y social por la intervención de nuestros estudiantes (Góchez, 2016).

## **Reflexión final**

Este proyecto ha permitido, al Ministerio de Economía de El Salvador, cumplir con la visión de desarrollo sostenible y con el fomento de la calidad en la vida productiva de los sectores vulnerables; y para las Mipymes, el alcance y la disposición de una herramienta técnica que les permita un posicionamiento de marca localmente y abrir la posibilidad de la exportación, así como el alza de la comercialización de sus productos y la generación de empleo.

Para la Utec, mediante esta práctica, ha sido un excelente logro que los estudiantes de las carreras Técnico y Licenciatura en Diseño Gráfico hayan desarrollado capacidades técnicas y creativas en la elaboración y diseño de manuales corporativos, que permitieron a los microempresarios impactar positivamente su entorno legal y de negocio, además de fomentar en los estudiantes el voluntariado y sensibilizarlos con la problemática económica y social que vive el país; de igual forma, crear en él la RSU para contribuir en el mejoramiento de la calidad de vida de los salvadoreños.



**Imagen 1.** Estudiantes voluntarios Utec, desarrollando la actividad de primera visita del Proyecto “Inventa Diseño” Utec. Elaboración de manuales de identidad corporativa, junto con microempresarios beneficiados.



**Imagen 2.** Muestra de logotipos institucionales desarrollados por estudiantes de Técnico y Licenciatura en Diseño Gráfico de la Utec, que cursan la asignatura Creatividad en Imagen Corporativa y participan del Proyecto “Inventa Diseño” Utec. Creación de manuales corporativos.

## Referencias bibliográficas

- Araujo J.A., J.M. (Marzo de 2012). Modelo Curricular Utec. Revista *entorno*, 50, 18-20.
- Calles, J. (2013). *Libro Verde Utec 2012*. San Salvador, El Salvador: Tecnoimpresos.
- Calles, J. (2015). Aplicación de una función dosis-respuesta para determinar los costos sociales de la contaminación hídrica en la microcuenca del río Las Cañas. San Salvador: Tecnoimpresos.
- Caproitti, P. (2013). *Planificación estratégica de la imagen corporativa*. Málaga, España: IIRP- Instituto de Investigación en Relaciones Públicas (Málaga, España).
- Centroamericana, S. d. (2010). Etiquetado general de los alimentos previamente envasados. San Salvador: Ministerio de Economía.
- Comisión Nacional de la Micro y Pequeña Empresa (2014). “Ley de fomento y desarrollo para la micro y pequeña empresa”. San Salvador, Conamype.
- Conamype, El Salvador (2014). “Ley de fomento, protección y desarrollo para la micro y pequeña empresa”. San Salvador: Imprenta Nacional.
- Gili, G. (1991). *The Image of Company. Manual for Corporate Identity*. Barcelona, España: Gustavo Gili, S.A. de C.V.
- Giovannetti, M.D. (1990). *El mundo del envase. Manual para el diseño y la producción de envases y embalajes*. Barcelona, España: Gustavo Gili, S.A.
- Góchez, W. (9 de julio de 2016). “Estudiantes de diseño gráfico de la Utec entregan manuales de marca a Mypes”. San Salvador, El Salvador, *La Palabra Universitaria*. Recuperado el 13 de Junio de 2017 de <http://lapalabra.utec.edu.sv/?p=3678>
- Koren, L. (2003). *Graphic Design Cookbook Mix & Match Recipes for Faster, Better Layouts* (5.ª ed.). México D.F., México: Gustavo Gili, S.A. de C.V.
- Majano, S.; Morán, C., & Arévalo, D. (2015). “El derecho humano al agua en El Salvador y su impacto en el sistema hídrico”. San Salvador, Tecnoimpresos .
- Mattos, E. (30 de enero de 2017). “Diseño de packaging”. Recuperado el 13 de Junio de 2017 de <https://designpackaginginc.com/>
- Ministerio de Economía. (2013). *Memoria de Labores Junio de 2012-Mayo de 2013*. San Salvador.

- Miranda, J. (2015). "Análisis del tratamiento actual de las lámparas fluorescentes, nivel de contaminantes y disposición final". San Salvador, Tecnoimpresos.
- Miranda, J. (2017). "Diagnóstico de contaminación atmosférica por emisiones diésel en la zona metropolitana de San Salvador y Santa Tecla. Cuantificación de contaminantes y calidad de combustibles". San Salvador, Tecnoimpresos.
- Morán, C. (2012). "Responsabilidad legal en el manejo y disposición de desechos sólidos en hospitales de El Salvador". San Salvador, Tecnoimpresos.
- Navarrete, P., & Osegueda, M. (2016). "Posicionamiento en el ámbito laboral y caracterización de graduados universitarios de la Universidad Tecnológica de El Salvador". San Salvador, Tecnoimpresos.
- Tellis, G.J. (2002). *Estrategia de Publicidad y Promoción*. Madrid, España: Pearson Educacion, S.A.
- Treviño, R. (2010). *Publicidad, comunicación integral en marketing* (Tercera ed.). (M. G. Educación, Ed.) México D.F., México: McGraw-Hill Educación.
- Universidad Tecnológica de El Salvador (2013). *Modelo de proyección social*. San Salvador, Tecnoimpresos.
- Universidad Tecnológica de El Salvador (2015). *Modelo Educativo*. San Salvador, Tecnoimpresos.
- Universidad Tecnológica de El Salvador. (23 de 1 de 2016). *La Palabra Universitaria*. "Estudiantes de diseño entregan manuales de marca a mypes", p. 1.
- Universidad Tecnológica de El Salvador (2016). *Memoria de labores 2016*. San Salvador, El Salvador: Tecnoimpresos.
- Vallaeyes, F.; De la Cruz, C., & Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana, BID.



# **Reflexiones sobre la recuperación de buenas prácticas en Responsabilidad Social Universitaria**

María del Carmen De la Luz Lanzagorta

## **RESUMEN**

Este trabajo sustenta la idea de que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) puede ser una estrategia que permita una transformación real de la sociedad. Se considera que la universidad, junto con sus centros de investigación, constituyen, por excelencia, el ente productor del conocimiento y saberes en la sociedad. Se revisaron documentos en los que se plasman reportes sobre experiencias exitosas en responsabilidad social. Se analiza cómo éstas contribuyen de manera aislada o como programas a largo plazo.

Sin duda alguna, en las universidades e instituciones de educación superior, se llevan a cabo acciones de Responsabilidad Social y muchas de ellas se convierten en prácticas que se realizan de manera sistemática. Es probable que muchas universidades aún no sepan que lo que están haciendo son precisamente prácticas de Responsabilidad

Social o inclusive, que aún no se hayan dado cuenta de que llevan a cabo estas acciones como parte de la forma de vida de la institución.

Una de las características de la Responsabilidad Social (RS) es que si una universidad la tiene, es porque la vive, porque la lleva a cabo de manera natural. Matilde Schwalb (2013) llevó a cabo una investigación para conformar un concepto de Responsabilidad Social y aunque éste está orientado al marketing, se puede rescatar la esencial: “una filosofía basada en principios y valores de contenido ético que debe guiar” las actividades de una persona u organización. Es decir, más que el funcionamiento, se trata de adoptar un estilo de vida.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) “es una nueva política de gestión universitaria que se va desarrollando en Latinoamérica para responder a los impactos organizacionales y académicos de la universidad” (Vallaey, 2014: 1). Es decir, la universidad debe ser vista como una organización que debe cumplir con las condiciones que generan un clima de responsabilidad social, en el que cada uno de sus colaboradores y sus respectivos stakeholders (De la Luz, 2016) viven como parte de la cotidianidad un estilo ético, de alteridad, de bien común.

Por otra parte, Vallaey (2014: 1) menciona que la RSU “se distingue tanto de la tradicional extensión solidaria como de un mero compromiso unilateral declarativo y obliga a cada universidad a poner en tela de juicio sus presupuestos epistémicos y su currículo oculto... la RSU no es cómoda, puesto que fuerza a la autocrítica institucional”. Estas ideas llevan a inferir que la RS está compuesta no de alguna actividad aislada que en sí misma contribuye a la RS de una organización o que puede calificarse como una acción socialmente responsable; la RS implica un esfuerzo cotidiano de la universidad, a través de sus funciones sustantivas para conformar un estilo de vida para sus estudiantes, en el que desarrollen experiencias de aprendizaje que resulten significativas para ellos mismos, para los demás y para sus entornos social, cultural, medioambiental, etc. También se menciona que no es cómoda, pues al hablar de RS es preciso *sacar el espejo*

que refleje a la institución, con mucha claridad, lo que está haciendo y lo que está dejando de hacer en RS.

Es bien sabido que la RS puede ser usada en las organizaciones como una mera pantalla que diga a la sociedad cuán socialmente responsables son. Éste ha sido uno de los motivos principales por el que las instituciones que tienen un legítimo interés en el tema, han preferido no solicitar distintivos, premios, reconocimientos o certificaciones sobre RS, pues se confunde el reconocimiento a los colaboradores con un escenario que permite mejores utilidades, pero sin necesariamente contar con las características de una organización socialmente responsable. Esto puede suceder aún cuando las organizaciones que promueven dichos distintivos, premios, reconocimientos o certificaciones tengan propósitos legítimos de promover la RS.

Una forma recurrente de las universidades para cumplir con lo que han llamado ser socialmente responsables, en algunas ocasiones se reduce a labores paternalistas, caritativas y, finalmente, asistencia-listas. Estas acciones tienen un valor, aportan algo a la sociedad, los estudiantes logran aprender a través de la vivencia de valores como la solidaridad. Sin embargo, la universidad cuenta con una serie de recursos intelectuales, tecnológicos, sociales, etc., que puestos en su conjunto para el desarrollo de programas de largo alcance, pueden generar impactos trascendentales en diferentes ámbitos, como el social, el medioambiental o el económico, por mencionar alguna clasificación.

En las filosofías universitarias, es común encontrar que se enuncia a la RS, como algo que se desea lograr a través de un proceso que el estudiante llevará durante algunos años. En este sentido, vale la pena analizar si el curriculum, en alguna de sus facetas contempla estrategias que vayan encaminadas a lograr dicho supuesto. Por una parte, si la malla curricular contempla cursos, estrategias o metodologías que permitan el aprendizaje de la responsabilidad social en el sentido que lo hemos señalado anteriormente: como un estilo o una filosofía de vida. De esta manera, cada estudiante deberá aprender a trabajar su profesión desde esta filosofía de vida.

Existen diferentes metodologías aplicadas por las universidades, que permiten una vinculación con la realidad social. Los estudiantes se involucran en el conocimiento, la lectura de la realidad que les circunda, para generar propuestas asesoradas por sus profesores, en las que aplican los conocimientos adquiridos en su programa de estudios, pero con un objetivo, que es poner al servicio de los demás la profesión y todos los saberes adquiridos por un grupo de estudiantes y sus profesores. Estos proyectos pueden estar orientados al ámbito social, al productivo o al medio ambiente.

En este sentido, estamos hablando de las experiencias de aprendizaje que los estudiantes van formando a lo largo de su vida universitaria. Este tipo de trabajos se hacen constantemente en las universidades y no siempre son recuperadas como buenas prácticas de responsabilidad social universitaria. Si bien no es necesario dar a conocer todo lo que una universidad hace por el riesgo de caer en la visión estética de la RS, sí es de vital importancia recuperar las experiencias exitosas que permitan crear un cuerpo de conocimiento tal, que documente las metodologías usadas, los errores cometidos; en fin, convertir estas vivencias en un banco de experiencia para los siguientes cursos que deben conducir los docentes de diferentes universidades.

Una de las características más importantes respecto a la investigación y la producción del conocimiento, es que los procesos y los productos deben ser socialmente responsables y derivados de conductas éticamente aceptables. Una investigación socialmente responsable implica que el problema de investigación con el que se trabaja realmente responda a las necesidades de la población seleccionada; de otra manera, puede caerse en el error de indagar algo que es primordial, destinando una serie de recursos de diferente tipo y que pudieron destinarse a problemas más emergentes. Los resultados de la investigación deben ser útiles; no se considera ético que las personas de una población participen de un estudio en el que podría engrosarse el cuerpo de conocimiento, pero no se atendieron necesidades prioritarias.

Por otra parte, las investigaciones en las que se genera tecnología, artefactos, éstos también deben ser útiles para la sociedad, resolver una problemática específica, que puede estar relacionada con la salud humana, con la agricultura, el desarrollo de sistemas o cualquier otra área, pero siempre, que responda a las necesidades de las personas.

Es importante plantear qué tan socialmente responsables han sido las universidades respecto al desarrollo de la investigación y la producción del conocimiento. Las universidades suelen contar con registros en este tema, pero sobretodo como rendición de cuentas para instancias superiores o instituciones que financian la investigación. Desde luego, la difusión y divulgación son actividades relevantes en cuanto a la producción de conocimiento, más aún cuando los resultados son útiles para la sociedad. Sin embargo, algunas universidades no registran esta importante actividad como parte de sus acciones socialmente responsables.

La formación integral es parte fundamental de la actividad que realizan las universidades; se enuncia en todas las filosofías y tanto su malla curricular como todas las actividades que se realizan, están enfocadas a cumplir con esta importante tarea. La formación integral se orienta a fortalecer todas las áreas del ser humano, entre ellas la intelectual, social, artística, física, espiritual; en fin, todo aquello que hace que un ser humano desarrolle todas sus potencialidades. En este sentido, la responsabilidad social de la universidad, en el área del aprendizaje, según los impactos educativos señalados por François Vallaeys (2006), consiste también en fortalecer la formación integral de los estudiantes: el desarrollo armónico de todas sus potencialidades, que lo hacen cada vez mejor ser humano.

A partir de los impactos que sugiere Vallaeys (2006), las universidades suelen emprender diversas actividades que pueden considerarse socialmente responsables:

## Impactos de funcionamiento organizacional

Las universidades cumplen con sus obligaciones para con los empleados, pagan salarios justos, respetan la jornada laboral, pagan las prestaciones correspondientes. Sin embargo, eso es exigible por ley. Las universidades que han adoptado a Responsabilidad Social como un estilo de vida, logran desarrollar un gran sentido de pertenencia de los empleados, integran a las familias, emprenden proyectos orientados a mejorar la salud de los colaboradores y, en general, mejorar la calidad de vida de todos. En este rubro se integran las actividades, tales como:

- Deportivas
  - Entrenamientos
  - Torneos internos
  - Participación en competencias de alto rendimiento
- Sociales
  - Convivencias entre colaboradores de la misma área
  - Convivencias entre colaboradores de áreas distintas
  - Convivencias que involucren a la familia
- Culturales
  - Promover dentro de la universidad
    - ✕ Conciertos
    - ✕ Talleres
    - ✕ Concursos
    - ✕ Exposiciones
  - Asistencia a actividades que promuevan la cultura
- De salud
  - Campañas para prevenir enfermedades
  - Servicios de salud dentro de la universidad
  - Servicios de salud de organismos gubernamentales o privados que la universidad promueva dentro del campus
  - Asesorías sobre nutrición y conductas saludables
  - Campañas preventivas sobre conductas de riesgo
  - Asesorías psicológicas

Aunadas a estas actividades, la universidad puede promover otras que promuevan, que involucren no sólo a los colaboradores universitarios, sino a sus familias. Las actividades que se llevan a cabo en beneficio de la comunidad universitaria generan también un sentido de pertenencia a ella, logrando así que ésta sea más que un lugar de trabajo, un lugar en el que se desarrollen de manera armónica todos los colaboradores y contribuyan, desde una postura sana al engrandecimiento de la universidad en su concepción más amplia.

### **Impactos educativos**

Estos impactos están relacionados con el aprendizaje que tienen los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria. Existen varias formas de promover la responsabilidad social a través de:

- La malla curricular. Hay universidades que incluyen cursos de ética, responsabilidad social u otros en los que se promueve el estudio, la reflexión y la acción, relacionada con el tema.
- El currículo oculto. Cuando la universidad ha desarrollado la RSU como forma de vida, es posible transmitir de manera natural una forma de acercamiento con uno mismo, con los demás y con el entorno, que faciliten que la forma de actuar de los estudiantes sea socialmente responsable. Cuando una universidad, por ejemplo, promueve que los pasos peatonales tengan preferencia ante los pasos de vehículos, toda la comunidad aprende que es una forma deseable de conducir y puede replicar de manera más sencilla esta forma de actuar fuera de la universidad, lo cual hace que incorporen a su actuar cotidiano, una forma de conducirse.
- El currículo transversal. A través de un conjunto de cursos, se implementan metodologías que llevan a los estudiantes a aprender la forma de incidir en las problemáticas más emergentes de las comunidades circundantes, integrando los

conocimientos adquiridos a través de los cursos y dándoles significado en función de proyectos que generalmente integran una serie de competencias que los estudiantes han desarrollado a través no sólo de su vida universitaria, sino de toda su vida. Entre las metodologías que varias universidades usan, se pueden mencionar:

- Aprendizaje basado en proyectos
- Aprendizaje basado en problemas sociales
- Aprendizaje servicio
- Servicio Social

Ejemplos de los impactos educativos, pueden ser Universidad Construye País y el Servicio Social Mexicano, por citar algunos. Señala Mónica Jiménez (2006):

“El proyecto Universidad Construye País surgió en el año 2001 con el propósito de expandir el concepto y la práctica de la responsabilidad social en las universidades chilenas, de cara a las necesidades del proyecto de país que queremos. Los objetivos específicos del proyecto son:

- Caracterizar un proyecto de país, que incorpore valores de responsabilidad social en los ámbitos, económico, social, cultural, ambiental y político.
- Vincular, regional y nacionalmente a las universidades, en torno al tema de la responsabilidad social.
- Difundir el concepto y la práctica de la responsabilidad social, en los ámbitos nacional e internacional, a través de actividades presenciales y de un medio virtual informativo e interactivo en torno al tema.
- Instalar institucionalmente el tema de la responsabilidad social universitaria en universidades chilenas.”

Por otra parte, el Servicio Social Mexicano tuvo sus inicios en las áreas de la salud en los años 70, con la intención de que los estudiantes

más avanzados en Medicina dieran sus servicios profesionales a las comunidades más necesitadas. Años después, otras carreras universitarias fueron sumándose y se constituyó como obligatorio para todos los estudiantes, una vez que cumplieran al menos el 70% de su plan de estudios. En el auge de la RSU, las Universidades e Instituciones de Educación Superior de México se dieron a la tarea de resignificar el Servicio Social como una experiencia verdaderamente educativa y que fortaleciera la formación integral de los estudiantes, asegurando que al egresar de una institución de educación superior, realmente orientaran su carrera a la reconstrucción de los tejidos sociales, que atendieran las necesidades más emergentes del país y que pusieran su profesión al servicio de los demás.

Cabe señalar que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES) ha promovido la creación de la Red Nacional de Servicio Social y llevó a cabo un Foro Nacional titulado “El Servicio Social Estrategia de Inclusión y Responsabilidad Social de las IES”, reconociendo así la importancia capital del tema en la formación de los universitarios.

## **Impactos cognitivos y epistemológicos**

La universidad es reconocida como una entidad pensante en la sociedad, productora de conocimiento. Sin embargo, este conocimiento, debe ser útil a la sociedad. Se considera que la investigación socialmente responsable es aquella que ayuda a la sociedad a resolver problemáticas complejas, pues son precisamente los investigadores quienes cuentan con las herramientas para resolverlas de la manera más precisa posible, aplicando técnicas, metodologías y herramientas que han sido probadas por la ciencia. Si las personas de alguna comunidad han sido partícipes de las investigaciones, a ellos precisamente habrá que devolverles resultados, pues son quienes esperan soluciones ante la problemática que han expuesto a los investigadores o inclusive, han sido partícipes de tales procesos. En las comunidades se generan

expectativas cada vez que se inician procesos de investigación, por lo tanto, habrá que alinear dichas expectativas y tener claridad sobre lo que la universidad, con su investigación, podrá realmente aportar (López, C. et. al., 2017).

La investigación socialmente responsable implica que se han conducido procesos éticos y que no existen conductas como el plagio. Es decir, debe darse el crédito a quien corresponde, ya sea en cuestiones teóricas o en el acercamiento a las poblaciones de estudio. Por otra parte, debe guardarse la confidencialidad respectiva, de tal forma que los sujetos participantes tengan la confianza de que sus aportaciones serán manejadas con todo el cuidado que corresponde. Por otra parte, los sesgos en la investigación y la fabricación de datos suelen ser conductas no éticas, que son consideradas elementos que no aportan a la responsabilidad social de la investigación (López, C. et. al., 2017).

## **Impactos sociales**

El conjunto de acciones que la universidad emprende, tiene una serie de impactos en la sociedad. En este apartado, la pregunta es ¿qué beneficios o perjuicios está generando la universidad en su entorno? Dice Vallaey (2006):

“La Universidad tiene un impacto sobre la sociedad y su desarrollo económico, social y político. No sólo tiene un impacto directo sobre el futuro del mundo en cuanto forma a sus profesionales y líderes, sino que ella es también un referente y un actor social, que puede promover (o no) el progreso, que puede crear (o no) Capital Social, vincular (o no) la educación de los estudiantes con la realidad social exterior, hacer accesible (o no) el conocimiento a todos, etc. Así el entorno social de la Universidad se hace una cierta idea de su papel y

su capacidad (o no) de ser un interlocutor válido en la solución de sus problemas.”

Habrà que preguntarse si la universidad está actuando como un agente clave en el desarrollo armónico de la sociedad. Vale la pena preguntarse si la universidad está siendo líder al proponer y ensenar a sus alumnos modelos de desarrollo que desafíen estos tiempos modernos en los que se ha desgastado el tejido social, en donde la paz no es el interés principal de las grandes potencias mundiales, en donde la acumulación de riquezas está por encima de la dignidad humana.

## **Conclusiones**

Por un lado, hay muchas acciones de RS en las universidades; sin embargo, no todo puede considerarse como tal RS, pues se requiere un esfuerzo constante, consistentes por parte de la universidad para lograr impactos en diversas áreas y éstos no se logran con acciones aisladas. Es decir, la universidad que realmente vive la RSU como un estilo de vida, genera proyectos a largo plazo, generando verdaderos impactos al interior de la misma, en los individuos, pero también en los grupos humanos y al exterior de la propia universidad.

Un estudiante no aprende a ser socialmente responsable sólo porque le ensenen, sino que debe vivir, respirar la RS en la universidad, a través de su clases, de sus maestros, de la forma como se desarrollan sus experiencias de aprendizaje, a través de la vinculación con la realidad y observando cómo se comportan sus profesores y otros colaboradores de la universidad, observando qué tan congruentes son sus acciones con la filosofía enunciada en la universidad.

Entre los aprendizajes valiosos que las universidades deberían promover en sus estudiantes estn:

- Metodologías de aplicación de su profesión en los grupos que más lo necesitan.

- La valoración de la persona humana y su dignidad por encima de la acumulación de bienes materiales y poder.
- La sistematización de las buenas prácticas que le permitan recuperar aquellas experiencias que más han aportado a su crecimiento como ser humano y al engrandecimiento de la sociedad.

Por otra parte, la RSU podría tener un impacto más fuerte si el proceso formal de aprendizaje del tema empezara antes de iniciar la vida universitaria. Es decir, a partir de la educación básica o media superior, valdría la pena fomentar el desarrollo de proyectos menos ambiciosos que la universidad y, por supuesto, menos profesionalizantes, pero sí de acercamiento a la comunidad; a través de los cuales los estudiantes más pequeños se introdujeran en metodologías simples de lectura de la realidad social, de identificación de las problemáticas más relevantes, así como de acercamiento a las comunidades. Esto serviría para que los estudiantes se familiarizaran desde muy jóvenes con metodologías que usarán en la universidad para resolver problemáticas relevantes. Al mismo tiempo, los estudiantes universitarios pueden desarrollar proyectos en los que incorporen a estudiantes más jóvenes, inclusive a otros sectores de la sociedad, como la empresa y las organizaciones de la sociedad civil.

## Referencias bibliográficas

- De la Luz, M. C. (2016). Responsabilidad social de las universidades VI; coordinación general de Estela De Villa. - 1ra. Ed. - Buenos Aires: *Fundación Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria* - RLCU, 2016.
- Jiménez, M. (2006). "La experiencia de Universidad Construye País en Responsabilidad Social Universitaria, Chile", *Global University Network for Innovation*. Disponible en: [http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7414/2006\\_esp\\_LII\\_7\\_colaboracion16.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7414/2006_esp_LII_7_colaboracion16.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- López, C.; De la Luz, M. C. y Gaeta, L. (2017) "Dilemas éticos en la investigación

científica desde la mirada de investigadores nacionales de una universidad privada en México”. *Praxis Sociológica*, núm. 22. Disponible en: [www.praxis-sociologica.es](http://www.praxis-sociologica.es)

Schwalb Helguero, María Matilde, García Arrizabalaga, Iñaki, “Dimensiones de la responsabilidad social del marketing”. *Revista Venezolana de Gerencia* [en línea] 2013, 18 (Julio-Septiembre): [Fecha de consulta: 23 de octubre de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29028476004>> ISSN 1315-9984

Vallaes, François. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12), 105-117. Recuperado en 23 de octubre de 2017, en: <http://www.scielo.org.mx/scielo>.

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



## Acerca de los autores

### **Hernán Murúa**

Es jefe de Prensa de la Universidad de Belgrano.

Cuenta con 20 años de experiencia profesional en medios argentinos de la talla de Clarín, La Nación, El Economista, Mercado, Prensa Económica e Information Technology.

Por su trabajo, recibió los Premios ADEPA al Periodismo Científico 2015 y 2014, y al Periodismo sobre Solidaridad Social 2016; el Premio Citi a la Excelencia Periodística en Economía y Finanzas 2015; el Premio al Periodismo Económico Iberoamericano IE Business School 2014; el Premio UBA a la Divulgación de Contenidos Educativos y Científicos en Medios Nacionales 2014; el Premio Clarke, Modet & Co Argentina al Periodismo de Divulgación Científica y Tecnológica 2014, y el Premio Accenture Argentina al Periodismo de Innovación y Tecnología 2013.

Estudió periodismo y comunicación en Columbia University in the City of New York-Graduate School of Journalism, The University of Texas at Austin, la Universidad Argentina de la Empresa (UADE), la Escuela de Negocios de IDEA y el Instituto Grafotécnico.

*Contacto:* hernan.murua@ub.edu.ar

## **Mónica Inés Fernández**

Arquitecta Universidad de Buenos Aires Especialista en Conception Assistée par Ordinateur – **École** d'Architecture de Marseille-Luminy, France y Experto Universitario en Implementación de Proyectos e-learning y en Implementación y administración de plataformas LMS Universidad Tecnológica Nacional, Buenos Aires, Argentina.

Decana de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Belgrano, Buenos Aires, acreditada, durante su gestión por CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en (2009/2014 y 2017/2022) y por RIBA (Royal Institute of British Architects) (2006/2011). Premio Vocación académica 2007– Feria Internacional del Libro – Predio La Rural – Buenos Aires.

Directora del GIDCAD (Grupo de Investigación y Docencia en Computación Aplicada al Diseño). Ha presentado numerosas ponencias en congresos internacionales de la especialidad y realizado publicaciones con referato. Conferencista invitada en el Politécnico di Torino, Politécnico di Milano, **École** d'Architecture de Marseille, Universidad de Zaragoza, Universidad Pública de Navarra, Instituto Politécnico do Porto, Universidad de la República Uruguay, Universidad Federal de Pelotas, entre otras.

Integra como Coordinadora Académica e Investigadora, las Redes de Investigación ALFA (América Latina formación académica) GAVIOTA (Grupos Académicos para la visualización Orientada por Tecnologías Apropriadas) financiadas por la Unión Europea y PROBARQ (Programa Sud Americano de apoyo a las actividades de ciencia y Tecnología) financiada por el gobierno de Brasil y CityLab LA Engaging Students with Sustainable Cities in Latin-America- Erasmus.

Asociada al Estudio René Iannuzzi – Gualter Colombo Arquitectos SA [www.iancol.com.ar/](http://www.iancol.com.ar/)

**Liliana Telma Bonvecchi**

Arquitecta Universidad de Belgrano, Magister en Pensamiento Contemporáneo Universidad CAECE, Posgrado en Desarrollo de Emprendimientos Inmobiliarios UB. En la misma institución, está a cargo del Taller de Trabajo Final de Carrera, es profesora de Historia y Directora del Laboratorio de Proyecto Arquitectónico (LABPRA) que desarrolla el proyecto de investigación Arquitectura+Sustentabilidad. Beca ALFA 2005/07 Intercambio de Investigación University of Strathclyde, Glasgow, UK. Directora de tesis de grado de Doble Diploma de la Universidad de Belgrano con el Politécnico de Torino y el Instituto Universitario de Arquitectura de Venecia IUAV y de la ESA de Paris. Ha presentado numerosas ponencias internacionales en congresos de la especialidad. Co- autora del Proyecto *Legislaturas en Iberoamérica: entre la funcionalidad organizativa y el control técnico del poder*, Universidad de Salamanca / Universidad de Belgrano, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Autora de los ensayos *10 Objetos Singulares Arquitecturas mundo*, sobre las envolventes sustentables en la arquitectura contemporánea, Summa + 100 año 2009; y *Profanaciones erráticas*, *Serpentine Gallery Pavilion*, Londres, *Young Architects Program*, P.S.1 Contemporary Art Center y MoMA Museum of Modern Art, New York, Revista PLOT 2 año 2011. Co-autora, con Marta López Gil, del libro *La imposible amistad. Maurice Blanchot Emmanuel Levinas*, Adriana Hidalgo Editora, 2004.

**Euclides Martins de Lima Junior**

Mestre-Programa de Pós-Graduação em Administração-PPGA-UNIFOR.  
*Contacto:* euclides1808@gmail.com

### **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).

*Contacto:* randal@unifor.br

### **Mônica Mota Tassigny**

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1994), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2002) e doutorado sanduíche em Sócio-Economie du développement - Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris (2002). Atualmente é professora titular da Universidade de Fortaleza, colaborador prog pós-graduação direito unifor da Universidade de Fortaleza e titular do programa de pós-graduação administração da Universidade de Fortaleza. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, sustentabilidade e responsabilidade social.

*Contacto:* monica.tass@gmail.com

### **Marcus Vinicius de Oliveira Brasil**

Doutor em Administração-Programa de Pós-Graduação em Administração- PPGA-UNIFOR. Professor do Mestrado Profissional em Biblioteconomia-PPGB.-UFCA. Vice-Diretor do Centro de Ciências Sociais Aplicadas- CCSA da Universidade Federal do Cariri- UFCA.

*Contacto:* marcus.brasil@ufca.edu.br

### **Antonio Jackson Alcantara Frota**

Mestre-Programa de Pós-Graduação em Administração- PPGA-UNIFOR.  
*Contacto:* jacksonfrota@ibest.com.br.

### **Elnivan Moreira de Souza**

Doutorando em Administração pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Mestre em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (2014), Especialista em Marketing pela Universidade Federal do Ceará (2009) e graduado em Administração de Empresas pela Universidade Federal do Ceará (2006). Atualmente é professor e integrante do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Administração do Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS). Investidor Anjo na empresa Repassa Intermediação de Negócios Ltda. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Empreendedorismo, Inovação, Estratégia, Prática e Estética nas Organizações. Possui artigos publicados em eventos e periódicos nacionais e internacionais.

*Contacto:* elnivan@hotmail.com

### **Izabelle Quezado**

Doutoranda em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Mestre em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) com pesquisa de dissertação desenvolvida 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). Tem interesse acadêmico em Administração, na área de Marketing, com ênfase em Comportamento do Consumidor, Varejo e Propaganda.

*Contacto:* izabellequezado@gmail.com

### **Diana Alexandra Torres Alape**

Magister (c) en estudios culturales y antropóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de Práctica en Responsabilidad Social en el Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO S.P., donde tiene a su cargo el proyecto de formación social Ambiente y Ciudadanía. Hace parte del Centro de Estudios Afrodescendientes CEA de la Pontificia Universidad Javeriana. Sus intereses investigativos se centran en temáticas sobre el cuidado de la vida, las desigualdades sociales, las dinámicas de raza y racialización y los sistemas religiosos de inspiración afro.

*Contacto:* [diana.torresa@uniminuto.edu](mailto:diana.torresa@uniminuto.edu)

### **Janneth Arias Hernandez**

Magíster en Antropología de la Universidad de los Andes y Magíster en Educación del Tecnológico de Monterrey. Docente de Práctica en Responsabilidad Social en el Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO S.P. Actualmente coordina el proyecto de Voces Ciudad Bolívar y actúa como asesora social en el proyecto Ingenieros Sin Fronteras Colombia de la Universidad de los Andes y Uniminuto. Ha desarrollado investigaciones y publicaciones sobre territorios, ciudadanías y tecnologías, además ha participado en la formulación y ejecución de proyectos sobre ingeniería social y humanitaria.

*Contacto:* [jnarias@uniminuto.edu](mailto:jnarias@uniminuto.edu)

### **Diana Marcela Patiño Bautista**

Trabajadora Social de la Universidad Nacional de Colombia, Candidata a Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional con experiencia en trabajo comunitario y familiar en comunidades urbanas y rurales, docencia universitaria, construcción de materiales pedagógicos y sistematización de experiencias. Docente de Práctica de Responsabilidad Social, en los proyectos Voces de Ciudad Bolívar y Tejiendo Territorios del Centro de Educación para

el Desarrollo CED S.P. Especial interés y conocimiento académico en las áreas de procesos comunitarios, derechos humanos, pedagogía de la memoria y enfoque territorial.

*Contacto:* [dpatino@uniminuto.edu](mailto:dpatino@uniminuto.edu)

### **Emily Quevedo Pinzón**

Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Pedagogía y Magister en Educación. Mujer feminista y Activista del respeto a las diferencias humanas y las libertades de las infancias y juventudes en la Escuela. Docente del espacio académico Práctica de Responsabilidad Social del Centro de Educación para el Desarrollo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Mi experiencia profesional se ha centrado en el desarrollo de mecanismos pedagógicos para avanzar en la garantía de los derechos de las niñas, niños y jóvenes a través de desarrollo de política pública educativa, lineamientos pedagógicos, formación a estudiantes, docentes, funcionarios-os públicos, creación de estrategias pedagógicas, adaptación de contenidos, currículos y cotidianidades educativas. Este trabajo ha sido realizado en los últimos 15 años desde el ejercicio docente de preescolar, básica primaria y secundaria en colegios, así como en entidades públicas locales y nacionales, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales.

*Contacto:* [emily.quevedo@uniminuto.edu](mailto:emily.quevedo@uniminuto.edu)

### **Carlos Alberto Borrero Murillo**

Ingeniero Electricista y Especialista en automatización y procesos industriales, Universidad Autónoma de Occidente - Santiago de Cali – Colombia

Coordinador Departamento Planta Física.

Coordinador Proyecto Campus Sostenible

Tiempo de servicio en la UAO: 18 Años.

*Contacto:* [caborrero@uao.edu.co](mailto:caborrero@uao.edu.co)

### **William Antonio Geliz Mebarack**

Licenciado en Psicología y en Administración de Empresas, con Postgrados en formación pedagógica y en Alta Gerencia. Actualmente estudia la Maestría en Administración Estratégica en Recursos Humanos; cuenta con experiencia en docencia universitaria. Desde el año 2013 es el director de Proyección Social de la Universidad Tecnológica de El Salvador; ha sido docente universitario durante cinco años. Ha tenido participaciones en conferencias con diversos temas, entre ellos la responsabilidad social universitaria; ha impartido talleres en diferentes centros educativos de educación media en El Salvador, y ha escrito artículos para la revista *Comunica* para padres de familia, de la Utec.

A lo largo de su trayectoria profesional ha ocupado posiciones de alta responsabilidad en el sector privado y de carácter gerencial, así como en la consultoría empresarial.

*Contacto:* william.geliz@utec.edu.sv

### **Rodolfo Antonio Tejada Ruiz**

Licenciado en Relaciones Públicas y Comunicaciones. Máster en Docencia e Investigación Universitaria. Publicista y consultor independiente de imagen corporativa.

Asesor de negocios Pyme. Amplia trayectoria docente a nivel universitario de las carreras de comunicaciones, diseño gráfico y ciencias empresariales.

*Contacto:* rodolfo.tejada@mail.utec.edu.sv

### **María del Carmen De la Luz Lanzagorta**

Es Doctora en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías y Maestra en Calidad de la Educación por la Universidad de las Américas Puebla. Desarrolló el Proyecto Doctoral en el tema de Responsabilidad Social Universitaria. Sus principales áreas de interés y especialidad son la Educación, Responsabilidad Social, Ética

y Transparencia, Temas organizacionales (Planeación estratégica, comunicación, desarrollo organizacional, cultura organizacional, negociación, entre otros), Educación a Distancia, Desarrollo de Habilidades del Pensamiento.

Tiene un Diplomado en Pensamiento Crítico por la Universidad de las Américas Puebla, un Diplomado en Calidad Educativa por la Universidad de Puebla, A. C. Es Profesora certificada en Desarrollo Institucional y Procuración de Fondos por la Indiana University, Center on Philanthropy, The Fund Raising School y PROCURA, A. C.

Cuenta con Certificación Internacional en Programación Neurolingüística, con reconocimiento del First Institute of Neurolinguistic Programming, The Society of NLP, Design Human Engineering y Richard Bandler Associates.

Tiene el Diplomado “Administración en Fortalecimiento Institucional y Procuración de Fondos” por Indiana University, Center on Philanthropy, The Fund Raising School y PROCURA, A. C.

Ha trabajado en diversas Instituciones de Educación Superior de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México.

*Contacto:* [dradelaluz@gmail.com](mailto:dradelaluz@gmail.com)





RED LATINOAMERICANA  
de Cooperación Universitaria



ISBN 978-987-22811-7-5



9 789872 281175