



ITESO

Universidad Jesuita
de Guadalajara

La Intervención social universitaria: un campo de estudio emergente

César Lorenzo Rodríguez Uribe
Magdalena Sofía de la Peña Padilla
Oscar Gonzalo Hernández Valdés

Guadalajara, Jal., Agosto 2011

Diseño y foto: Brenda Solís

Impreso por ITESO
Junio 2011

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| 1 MARCO CONTEXTUAL. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD | |
| 1 Breve recorrido histórico del concepto extensión universitaria | 7 |
| 2 Función social de la universidad en la modernidad | 12 |
| 3 Balance. Análisis crítico a partir de la “pertinencia social” | 17 |
| | |
| 2 MARCO TEÓRICO. LA INTERVENCIÓN SOCIAL Y LOS PROCESOS DE CAMBIO | |
| 1 Itinerario conceptual | 19 |
| 2 La construcción de la sociedad | 19 |
| 3 La transformación social | 22 |
| 3.1 Antecedentes: conceptualización del cambio social..... | 22 |
| 3.2 Intervención y transformación social..... | 24 |
| 4 La noción de desarrollo | 25 |
| 5 Producción del conocimiento desde la práctica social | 28 |
| 6 La complejidad y la interdisciplinariedad | 29 |
| 7 Consideraciones finales | 32 |
| | |
| 3 INTERVENCIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA: UN CAMPO DE ESTUDIO EMERGENTE | |
| 1 Enfoques asociados con la Intervención Social (IS) | 35 |
| 1.1 Promoción social..... | 35 |
| 1.1.1 Conceptualización..... | 35 |
| 1.1.2 Promoción social en la universidad..... | 37 |
| 1.2 Responsabilidad Social Universitaria..... | 38 |
| 1.2.1 La Responsabilidad Social Empresarial..... | 39 |
| 1.2.2 La Responsabilidad Social de las Universidades (RSU)..... | 40 |
| 1.3 Cooperación Universitaria para el Desarrollo (CUD)..... | 42 |
| 1.3.1 Cooperación para el desarrollo..... | 42 |
| 1.3.2 Perspectivas de la CUD en el ámbito internacional..... | 44 |
| 1.3.3 Elementos definitorios de la CUD..... | 44 |
| 1.4 La Intervención Social (IS): enfoques y prácticas afines..... | 47 |

| | |
|---|----|
| 2 Aproximaciones al concepto de Intervención Social | 47 |
| 3 Modelos prácticos de vinculación-intervención | 53 |
| 3.1 Contextualización | 53 |
| 3.2 Campus Contact | 53 |
| 3.3 Service Learning, el modelo de aprender sirviendo integrado al currículo profesional..... | 54 |
| 3.4 PerúPromesa..... | 56 |
| 3.4.1 Proyecto Universidad Construye País..... | 57 |
| 3.4.2 Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID | 58 |
| 3.4.3 La RSU en la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) | 59 |
| 4 Balance y perspectivas | 60 |

4 LA INTERVENCIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA (ISU) EN EL ITESO

| | |
|---|----|
| 1 La ISU desde la perspectiva del ITESO | 63 |
| 2 Dimensiones constitutivas de la ISU | 65 |
| 2.1 El sujeto, su práctica y su contexto | 65 |
| 2.1.1 Fortalecimiento de actores: organizaciones, instituciones y redes sociales..... | 65 |
| 2.1.2 Desarrollo de las capacidades y competencias de actores sociales | 66 |
| 2.1.3 La creación de espacios autónomos y esfera pública | 67 |
| 2.2 Perfil de la intervención | 67 |
| 2.2.1 Diseño y gestión de proyectos | 67 |
| 2.2.2 Evaluación del desempeño y de impacto social..... | 68 |
| 2.2.3 Aprendizaje en la acción | 69 |
| 2.2.3.1 Orientaciones metodológicas..... | 70 |
| 2.3 Perfil universitario y académico..... | 70 |
| 2.3.1 La formación social de universitarios como sujetos sociales | 70 |
| 2.3.2 Formación y producción del conocimiento en la práctica | 72 |
| 2.3.2.1 Aprendizaje en situación | 72 |
| 2.3.2.2 Educación popular..... | 73 |
| 2.3.2.3 Investigación participativa (IAP) | 73 |
| 3 Consideraciones finales | 74 |

5 CONCLUSIONES.....

| | |
|--|----|
| BIBLIOGRAFÍA | 78 |
| ANEXO. Índice de referencias documentales por temas | 83 |

INTRODUCCIÓN

De diversas maneras y con énfasis diferentes, el tema del compromiso social universitario ha sido recurrente y de suma importancia en el ITESO. Al plantearse como una de sus orientaciones fundamentales a lo largo de su trayectoria universitaria –de más de cincuenta años–, es claro que la formación y la acción institucional advierten acerca de los diversos aprendizajes y sellos que se imprimen en el quehacer cotidiano de esta institución. Son vastas las prácticas, las apuestas, las múltiples formas en que se han estructurado organizacionalmente mecanismos y proyectos que dan respuesta a las necesidades que plantea el entorno y que contribuyen a formar profesionales con una visión del compromiso social.

El presente estudio tiene como objetivo avanzar en la construcción de la Intervención Social Universitaria (ISU) como campo de estudio, al formular un acercamiento a sus principales elementos desde una perspectiva teórica, metodológica y práctica. Asimismo se busca ampliar el marco contextual donde se inscribe la ISU, partiendo de formulaciones afines, con el propósito de contribuir a la comprensión de la misma al tiempo que se identifican los elementos que le dan una identidad propia, distinguiéndola de otras propuestas.

El primer capítulo recorre el itinerario histórico que ha seguido la universidad en su intento por vincularse como institución con la sociedad de la que forma parte. Respecto de los conceptos utilizados, al ver que en la literatura sobre el tema y en los documentos institucionales del ITESO se evoca el tema con distintos términos tales como vinculación, extensión, compromiso social, etc., se ha buscado partir del vocablo extensión, recurriendo a las aportaciones que hacen para este caso las agencias nacionales e internacionales que tienen injerencia en educación superior, en contraste con las propias formulaciones institucionales. Esto ha dado lugar a la descripción de la evolución que ha seguido dicha locución, enfocándose en la función social universitaria y, en particular, desarrollando el término de pertinencia, el cual recogen distintos documentos que desarrollan el pensamiento jesuita universitario, en especial la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL).

En el segundo capítulo se describe el desarrollo conceptual de algunos tópicos que tienen relevancia para el estudio de la Intervención Social. El primero de ellos intenta un acercamiento a la construcción social como categoría de análisis, en donde se han seleccionado algunos elementos que configuran una síntesis esquemática que favorece una reflexión coherente y organizada de las distintas aproximaciones a la noción de intervención. Enseguida se abordan algunos tópicos afines a la construcción de la sociedad, tales como la noción de cambio y de transformación social; esta última planteada como la posibilidad de generar escenarios diferentes y alternativos al estado de cosas imperante en distintos niveles.

También en este segundo capítulo se considera la noción de desarrollo como un aporte sustancial para la comprensión de la construcción de la sociedad y su transformación; se plantea el desarrollo como un fenómeno multidimensional que es estudiado desde distintas disciplinas. Más adelante se aborda el tema de la producción del conocimiento desde la práctica social, que implica una necesaria toma de postura con referencia a las bases epistemológicas desde las cuales se plantea el acercamiento a la realidad y a su problemática. El último apartado trata el tema de la complejidad y la interdisciplinariedad que asume la Intervención Social como una realidad compleja que implica reconocer el entramado de acciones interactuando bajo diversas dinámicas.

El tercer capítulo contiene la parte medular del estudio, es donde se explora el tema de la Intervención Social desde el contexto universitario, en donde se exponen tres formulaciones que construyen en mayor o menor medida un corpus de conocimiento y de práctica que se traduce en estructuras curriculares, administrativas y de gestión. El primer apartado contiene una descripción de estas formulaciones, destacando un tema que ha tenido particular relevancia por sus aportaciones históricas y la influencia que ha tenido en la sociedad y en la universidad mexicana: la Promoción Social; posteriormente, se aborda la Responsabilidad Social Universitaria, como una categoría que en los últimos años ha tenido cada vez más aceptación y cuyos planteamientos han tenido un impacto mundial tanto en la empresa como en distintas organizaciones, entre ellas la universidad. La última de las formulaciones mencionadas es la Cooperación para el Desarrollo, denominación que ha tenido importantes derivaciones concretas en la educación superior y que, como las propuestas ya citadas, no está exenta de un sustento ideológico político, cuyas prácticas, dependiendo de dicho sustento, se acercan o se alejan de la práctica de la Intervención Social Universitaria.

A partir del desarrollo de las tres formulaciones que pretenden constituirse como esquemas prácticos para la comprensión y transformación de la realidad, se pasa al desarrollo de distintas definiciones de Intervención Social que constituyen la base conceptual sobre la que se plantea la Intervención Social Universitaria.

Finalmente, el tercer apartado del capítulo es un estudio descriptivo de algunos modelos y enfoques cuyas aportaciones al campo de la Intervención Social resultan significativas, al considerar su contribución al conocimiento del campo de estudio. Esta categorización ha sido elaborada con ayuda de investigaciones que han analizado dichas experiencias de acuerdo con determinados criterios, que permiten identificar algunas coordenadas donde se puede ubicar a estas investigaciones.

En el capítulo cuarto, se aborda el tema de la Intervención Social Universitaria desde la perspectiva del ITESO. Aquí hay que decir que, en primer lugar, para su desarrollo se han tomado como base fuentes documentales de distinta procedencia y con diferentes niveles de consenso, por lo que no podría afirmarse en modo alguno que representan una definición institucional; más bien es una visión panorámica, un resumen de distintas elaboraciones que ayudan a sistematizar el itinerario institucional del ITESO en la explicación de la Intervención Social Universitaria.

El segundo apartado del capítulo está dedicado a desglosar las dimensiones constitutivas de la ISU, agrupadas en tres secciones: la primera de ellas es una caracterización de los actores sociales implicados en los procesos de intervención; la segunda aborda el tema de las formas que adopta la ISU desde los proyectos de intervención; y la tercera desarrolla las implicaciones de la ISU desde el quehacer académico de la universidad.

Este, seguramente, no es un estudio acabado; sin embargo da pie a avances posteriores que ayudarán a situar a la Intervención Social Universitaria, en el marco de otras contribuciones de interés.

1 Breve recorrido histórico de la evolución del concepto de *Extensión Universitaria*

La incorporación de una tercera función, diferenciada de las tradicionales de docencia e investigación, orientada a extender el radio de acción de las universidades más allá de sus muros, no es reciente. Si bien durante el periodo posterior a la Edad Media las universidades dejaron de involucrarse en la sociedad y en los emergentes avances científicos, convirtiéndose en verdaderas “torres de marfil”, es a principios del siglo XIX, que el mundo académico y científico empieza a abrirse, primero en Alemania y después en todas partes del orbe (Albach, 2008). En Estados Unidos en particular se inició una corriente que permitió el desarrollo de investigaciones aplicadas y acciones experimentales, destinadas al servicio a la comunidad, que reflejaban la presencia de una ideología social y educativa, donde la búsqueda de la democratización permitió estrechar la relación entre la universidad y la sociedad:

Hacia finales del siglo XIX las land grants estadounidenses ampliaron el concepto de “universidad de investigación”, que pasó a incluir el papel de servicio directo a la sociedad y la función clave de implicación en la agricultura y la industria. Estos avances pioneros en Alemania y Estados Unidos, se difundieron por otras partes y volvieron a situar las universidades en el centro de la sociedad (Albach, 2008: 8).

La *extensión universitaria* ha generado un importante cuerpo de conceptos que la fundamentan como una estrategia (en cuanto a organización en el espacio y en el tiempo de los recursos y las acciones) por medio de la cual la generación y la transmisión del conocimiento trascienden el ámbito universitario para incidir más directamente en la modificación de procesos y situaciones del entorno social, según afirma Ángeles (1992:1).

El llamado Movimiento o Reforma de Córdoba, Argentina, en 1918 (Fresán, 2004; Tünnerman, 2003), configura desde ese momento la llamada “misión social de la universidad”, que agregó a esta, “un nuevo y prometedor cometido capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciendo a éste partícipe de su mensaje y transformándose en su conciencia cívica y social.” Los postulados reformistas de Córdoba, afirman González y González (2003), originaron una nueva función de la universidad latinoamericana: la “función social”, la cual ha sido la que más ha contribuido a identificar y distinguir a la universidad de la región de las de otras latitudes.

Incorporar a la universidad en el incipiente proceso de cambio social fue el tema central que definió a la universidad latinoamericana, con lo cual se estableció una notable diferencia, inédita, respecto de la noción anglosajona de *extensión*, que adolece de contenido social, al menos explícitamente (Serna, 2004). El nuevo modelo que se gestaba permitió el tránsito de la universidad desde las instituciones de la élite del siglo XIX, para dar cabida a las nuevas clases medias y burguesas urbanas generadas al calor de las migraciones, la modernización, el cambio en el papel del Estado como redistribuidor y creador de un mercado interno, así como de la industrialización sustitutiva (Rama, 2006).

Hacia la década de los treinta, como resultado del Movimiento de Córdoba, las legislaciones universitarias incorporan la *extensión* como una tercera función sustantiva junto con la docencia

y la investigación. Esta noción de extensión contenía en sí el germen de un reclamo reivindicativo de devolver al pueblo los beneficios derivados de pertenecer a una clase privilegiada que asistía a la universidad y que el pueblo pagaba. Esta orientación, que empieza a incubarse en la función de extensión, constituye un rasgo típico de las instituciones latinoamericanas de educación superior y que las distingue de sus homólogos de otros países.

Posteriores esfuerzos conformaron y dieron carta de ciudadanía como función sustantiva a la extensión, como el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, celebrado en 1949, en donde se constituyó la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), una de las organizaciones universitarias más antiguas del continente¹ y cuya Secretaría General tiene como sede permanente la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La UDUAL convocó en 1957 a la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, en donde se emitió un conjunto de planteamientos y recomendaciones que trataron de puntualizar la teoría latinoamericana en el tema. Dichos planteamientos predominaron en los medios latinoamericanos durante varias décadas y se caracterizaron esencialmente por considerar las tareas de extensión y difusión como una proyección a la comunidad de su quehacer, con un marcado acento paternalista, cuya pretensión era trazar su radio de acción a los sectores menos favorecidos.

El espíritu de aquella época y que en buena medida subsiste hasta nuestros días, encubría un planteamiento “liberador” bajo el cual la universidad, consciente de su condición de privilegio ante la sociedad, remediaría la situación, llevando algunos de los conocimientos y servicios que en ella se producían a los grupos desfavorecidos.

En la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, celebrada en 1972, se cuestionaron algunos aspectos fundamentales como el carácter asistencialista de la extensión y la falta de participación de la sociedad en las decisiones que le competen, aspectos fuertemente influidos por los planteamientos freirianos en torno a la extensión educativa como tal y al proceso educativo en general. El aporte fundamental de esta segunda conferencia fue el impacto que tuvo al asumir a la extensión o difusión como el canal de comunicación entre la universidad y la sociedad, un canal de doble vía por medio del cual la univer-

sidad llevaría a la sociedad su mensaje liberador y concientizador y, a la vez, recogería las inquietudes y expresiones culturales de la comunidad, para devolvérselas posteriormente sistematizadas, organizadas y racionalizadas a través de un constante diálogo.

En cuanto a sus orientaciones, esta segunda conferencia, señaló que la extensión debía i) mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se diera en la sociedad tendiente a abolir la dominación interna, externa, y a la marginación y explotación de los sectores populares de nuestras sociedades; ii) estar despojada de todo carácter paternalista y meramente asistencialista, y en ningún momento ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes; y iii) ser planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinada con otros factores sociales que coinciden con sus objetivos y no solo en su ambiente nacional sino promover la integración en el ámbito latinoamericano.

Los representantes de las universidades latinoamericanas, convocados por la UDUAL en 1972 reformularon el concepto de *extensión universitaria*, aprobándose en los siguientes términos:

“Extensión universitaria es la interacción entre Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.” La puesta en práctica de las afirmaciones anteriores tiene que ver con la manera en que se visualiza la relación entre la universidad y la comunidad, en la cual no se da una relación de asimetría sino de equidad, en donde los procesos de aprendizaje se dan de manera horizontal” (Angeles, 1992).

Más allá de las definiciones y los documentos generados por colectivos y redes como la UDUAL, habría que destacar que la apuesta por la “liberación y transformación radical” fue una consigna que, marcada por el movimiento de 1968, generó una fuerte tensión social y política. Por un lado el gobierno buscaba la estabilidad social ya quebrantada, en buena medida argumentando la contención del comunismo, y por el otro varias universidades nacionales y extranjeras participaron activamente en movimientos de reivindicación social y política. En ese contexto, la forma de vinculación más típica fue el llamado “extensionismo”, que promovía acciones desde campos tales como higiene, salud, alfabetización, planificación familiar, vivienda y recreación, entre otros.

.....
1 UDUAL (s.f.) (<http://www.udual.org/DelaUDUAL.htm>).

La década de los ochenta estuvo marcada por las crisis económica, sociopolítica y educativa, agudizadas por el desplome del PIB, el aumento de la deuda externa y del déficit público, así como la contracción de la producción industrial y de los mercados laborales. Las políticas educativas impulsaron el fortalecimiento de cuadros para el sector productivo, favoreciendo la creación en las universidades de instancias de vinculación con el sector productivo, de lo cual son ejemplos el Centro para la Vinculación con la Empresa de la UNAM y las Clínicas Empresariales del Sistema TEC.

En los años noventa se intentó modernizar al país por medio de la firma de tratados comerciales. El discurso oficial recalca la formación para la productividad y enfatizó la necesidad de ser una nación competitiva, por lo que se pidió a las universidades adecuar la formación de recursos humanos, la aplicación de la investigación y la vinculación social con el sector productivo. Uno de los eventos más relevantes de la época ocurrió en 1994: la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC), a raíz del cual fue instituido el Consorcio para la Colaboración en la Educación Superior en América del Norte (Conahec), cuya misión fue buscar el entendimiento y la cooperación en la comunidad académica en la región mediante el fomento de la colaboración entre instituciones de educación superior de Canadá, México y Estados Unidos, a través del intercambio estudiantil y docente, el diálogo y discusión de temas relevantes, el desarrollo de programas académicos interinstitucionales, esfuerzos de colaboración con el sector empresarial, proyectos conjuntos de investigación, e investigaciones comparativas.²

En los inicios del siglo XXI, las universidades, insertas en un mundo globalizado en donde la incertidumbre es la constante en todos los escenarios, se vieron retadas a dar respuesta a las demandas de una sociedad cada vez más compleja y diversa. Los grandes ejes, cuyas coordenadas impactan en la vida de las personas y de los colectivos son, por una parte, la globalización y, por la otra, la rapidez con que se generan los cambios tecnológicos y científicos. Estas dos realidades son una oportunidad y un flagelo a la vez, ya que pueden generar condiciones de solidaridad y equidad, o bien acrecentar cada vez más la brecha entre los que tienen acceso a los satisfactores para el logro de una vida digna y la de los que son prescindibles para la sociedad de consumo. La pregunta obligada ante el escenario descrito es la siguiente: ¿la extensión universitaria ayudará a los universitarios y a los

.....
2 (<http://www.conahec.org>).

ciudadanos a enfrentar estos retos producto de una época de rápidos cambios que afectan la estructura del conocimiento y nos obligan a aprender en función del cambio y la incertidumbre?

Tal parece que estas consideraciones fueron contempladas en el marco de la Declaración Mundial de la Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO (1998):

La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados (artículo 6, inciso b).

A diez años de la Declaración Mundial de la Educación Superior y a doce años de la Declaración sobre la Educación Superior en América latina y el Caribe, aprobada en La Habana, Cuba, la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Cresalc), reunida en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008, reafirma en su apartado D.- núm. 5:

Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados.

La declaración de la Cresalc es suficientemente explícita para dejar asentado que la calidad de la educación superior está vinculada con la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad (véase cuadro 1). Esto nos

remite obviamente a una cierta forma de vinculación universitaria con la sociedad en donde se da un compromiso por la transformación de la misma, mediante el diagnóstico e identificación de los problemas, dando al conocimiento una pertinencia social, cuya transferencia impacta en el desarrollo local y regional. No se trata, por tanto, solo de transferir conocimientos, saberes y tecnología, sino de lograr una relación de reciprocidad con los distintos actores sociales, dando especial atención a los grupos menos favorecidos. Se trata, así, tal como afirma De Ketele (2008: 57), de “producir conocimientos pertinentes para responder a las necesidades de una sociedad más justa”, lo cual implica despojarse de una pretendida neutralidad o imparcialidad dictada por el rigor científico y hacer elecciones de valor.

En el contexto nacional, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), inde-

pendientemente de su participación en los espacios internacionales y regionales, ha elaborado una reflexión sobre el tema, que data de varias décadas atrás (Ruiz, 2008). Si bien la labor de vinculación universidad-sociedad queda legislada desde la creación de la Universidad Nacional de México y dio origen a infinidad de iniciativas, es hasta 1970, cuando las Instituciones de Educación Superior (IES), conjuntamente con la ANUIES, organizan la Primera Reunión de Consulta para la coordinación de la Difusión Cultural de las IES, constituyéndose el Consejo Nacional de Difusión Cultural.

En 1990 la ANUIES propone el primer Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios (ANUIES, 1990), mismo que ha sido objeto de varias revisiones y actualizaciones en el transcurso de los últimos años, en particular a la luz de la formulación del documento La educación superior en el siglo XXI. El resultado de dichas revisiones ha

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI:

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

La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.

La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación.

En última instancia, la educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.”

Cuadro 1

Pertinencia social en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998)

permitido conceptualizar la extensión de los servicios, vinculación y difusión de la cultura como “la función sustantiva que conjuntamente con la docencia e investigación permite responder con pertinencia social, y calidad a las demandas tanto de las comunidades académicas como de los diferentes sectores de la sociedad en los ámbitos local, regional, nacional e internacional”. (Ruiz, 2008:8). Sus ámbitos de acción se contextualizan de la siguiente forma:

1. Extensión de los servicios

Se refiere al conjunto de servicios, tanto internos como externos a la universidad, estos de carácter académico-profesional, por medio de los cuales se contribuye a que las instancias académicas interactúen permanentemente con el entorno social, poniendo en práctica conocimientos y competencias que adquieren los alumnos en sus respectivas disciplinas, al tiempo que contribuye al estudio y atención de las demandas y expectativas sociales. Las áreas de actividad de este ámbito son servicio social; servicios comunitarios; educación continua y deporte.

2. Vinculación

Es el ámbito de relación e interacción con los sectores social, público y privado, que a distintas escalas y niveles permite formar a los alumnos a través de orientar la aplicación de los conocimientos hacia la práctica laboral, desde la realización de prácticas y estadías, hasta la participación en los servicios prestados a usuarios externos; ser un activador de la competitividad del sector productivo mediante la prestación de servicios especializados, aplicación tecnológica y desarrollo de nuevos productos, procesos y servicios; y obtener ingresos extraordinarios por los servicios prestados.

3. Difusión de la cultura

Este ámbito contribuye al desarrollo cultural y a la formación integral tanto de la comunidad académica como de la sociedad en general, mediante el diálogo, rescate, preservación, propagación y enriquecimiento de la cultura en todas sus manifestaciones, incluidos el arte, las ciencias, las humanidades y los valores gregarios, por medio de la planeación, organización y realización de programas y acciones institucionales. Las áreas de esta actividad son producción y difusión artística; desarrollo y uso de los medios de comunicación e información; labor editorial y preservación y difusión del patrimonio cultural.

La actualización del Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios ha requerido por parte de la ANUIES de una revisión de los ámbitos antes descritos a la luz de ciertos ejes de desarrollo propuestos en el documento

Consolidación y avance de la educación superior en México:

- i. La transversalidad de la función en un marco de interacción permanente con la docencia y la investigación;
- ii. su contribución en la formación integral del estudiante;
- iii. su impacto institucional; y
- iv. su impacto en el desarrollo social y económico.

A la luz de las consideraciones anteriores, es posible afirmar que la función social de la Educación Superior (ES), adquiere un valor singular, dado que, tal y como afirman Vega-Carrillo y Castillo (2008:10), “la sociedad requiere de un nuevo tipo de profesional y para formarlo, se requiere a su vez, de un nuevo tipo de académico y una reestructuración de las IES. En esta empresa la extensión de los servicios y la difusión de la cultura, son parte fundamental de este proceso de formar ciudadanos”.

Como función relevante, la importancia de la extensión universitaria radica en su transversalidad institucional y en que las acciones impactan en la pertinencia institucional y en el cumplimiento de su responsabilidad social. Sin embargo, se advierte que la falta de precisión en la conceptualización y en la delimitación de las diversas actividades relacionadas con el tema de la extensión ha originado que no se desarrolle paralelamente a las otras dos funciones sustantivas.

La ANUIES, en uno de sus documentos estratégicos, La educación superior en el siglo XXI, ha establecido como una función sustantiva la difusión de la cultura y extensión de los servicios, atribuyéndole como finalidad principal hacer partícipe de los beneficios de la educación y la cultura nacional y universal a todos los sectores de la sociedad, para lo cual delimita claramente distintos tipos de actividad:

- Difusión cultural: difusión de las manifestaciones artísticas, editorial, medios de comunicación y la divulgación del conocimiento científico.
- Extensión: servicios relacionados con la extensión de la docencia (educación continua y a distancia, centro de lenguas extranjeras).
- Servicio social, orientación educativa, servicios asistenciales a la comunidad externa: bufetes jurídicos, servicios médicos, asesoría técnica, etcétera
- Servicios a estudiantes: recreación y deporte; eventualmente becas y apoyos varios.

2 Función social de la universidad en la modernidad

En el presente apartado se focaliza y afina, como una derivación lógica de los planteamientos anteriores, un aspecto que atañe a la misión misma de las IES: la función social. Como se verá, la denominación de función social no es aséptica o neutral, sino que se encuentra permeada por la influencia de distintas fuerzas ideológico-políticas cuyo discurso no siempre va a la par de las prácticas que le dan sentido u orientación. Hay que destacar que el hilo conductor, o la clave de interpretación y análisis por medio de la cual se irá abordando el tema desde distintas aristas o perspectivas es la pertinencia, término que en las últimas décadas ha ido adquiriendo mayor consenso entre académicos, profesionales y tomadores de decisiones en distintos niveles como una posibilidad de vinculación universidad-sociedad.

La categoría función social es asumida para efectos del presente estudio como la conceptualiza y propone Villaseñor (2003: 97):

La función social la entendemos como la finalidad última y amplia para la cual se quiere que el sistema de educación superior y sus instituciones sirvan a la sociedad en su conjunto, y la cual es asignada a las instituciones para instrumentar la relación que se establece entre la educación superior y el conjunto de actores de la sociedad; es decir, que es el papel central y primordial que se espera que juegue la educación superior en la conformación de las relaciones sociales, y del cual deberá desprenderse el conjunto de acciones concretas que, de acuerdo con ese papel, se instrumentarán en las instituciones de educación superior.

La función social de la universidad tradicionalmente se ha ejercido y se ejerce por medio de la "extensión universitaria" (García, 2008). A partir de la década de los noventa esta función estuvo vinculada con el establecimiento de relaciones más estrechas entre la universidad y el sector productivo. Sin embargo, algunos analistas han considerado que no se ha cumplido plenamente, dado que dicha vinculación se ha convertido en un mero apéndice, algo añadido, que reduce y distorsiona la visión latinoamericanista que inspiró dicha función.

La función social de la universidad, de acuerdo con Pulido (2008), no se cumple plenamente ni a través de la "extensión" ni por medio de relaciones más estrechas con el sector pro-

ductivo. En el primer caso, porque en el modelo de extensión tradicional, significa algo que se "añade", pero que no es sustancial a la universidad. En el segundo caso, porque las relaciones universidad-sociedad en Latinoamérica, deben ir más allá de las relaciones universidad-sector productivo. En un escenario socialmente sustentable, donde la solidaridad ocupa un lugar central, la función social de la universidad adquiere un significado sustantivo. Puesto que las transformaciones sociales impactan al Estado y a la sociedad civil, es necesario que la universidad sea protagonista de dichas transformaciones mediante el establecimiento de nuevas alianzas con aquellos sectores que promuevan la innovación y la igualdad, en donde no cabe la subordinación, ya que la universidad deberá mantener su autonomía para continuar siendo un actor que otorgue garantía de fe pública.

Es un hecho que esta relación en su evolución ha visto desmerecer aquellos principios que en la historia pretendieron darle un sentido eminentemente social y reivindicativo a la universidad. Tan es así que en muchas ocasiones las IES, preocupadas por atender los criterios de excelencia y calidad académica, si no en el discurso sí por la vía de los hechos, han olvidado su compromiso con los sectores menos favorecidos de la sociedad (Ibarra, 2006; Ramírez, Pérez y Castellanos, 2007; Villaseñor, 2003). Es esta la razón por la cual Villaseñor (2003) aboga por una "transparencia" de la función social, dado que en la literatura educativa es común encontrar posiciones políticas en la conducción de la educación superior, en donde se prefiere mantener el uso axiomático y difuso de los términos con los que se asigna la función social.

Esta opacidad en las definiciones institucionales con referencia a la categoría en cuestión genera confusiones y una evidente polisemia que permite a los tomadores de decisiones hacer las aplicaciones prácticas a la medida de sus interpretaciones y valores, cuando no, de su conveniencia. Dichas aplicaciones llevan encubiertas determinadas orientaciones políticas y sociales previamente definidas por sus aplicadores, que son aparentemente inocuas o imparciales.

Villaseñor (2003) explica que en las IES coexisten diversas funciones sociales. Es el caso de circunstancias en las que existe una función social dominante, impuesta por mecanismos de coacción directa o indirecta, o que se comparte por convencimiento por la mayoría de los actores universitarios. Otra función social sería aquella que emerge con la pretensión de ir ganando espacios en la institución, en el medio educativo y en la sociedad en general; "dentro de un sistema educativo coexisten instituciones a las que se les han atribuido funcio-

Funciones sociales de la educación superior

1. Función académica: estimular deliberadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, para instruir a la población y desarrollar en ella habilidades intelectuales, como el raciocinio, la comprensión, la síntesis, etcétera.

2. Función investigativa. Crear las condiciones que permitan acceder a nuevos conocimientos en los campos científico, tecnológico, humanístico y filosófico, que propicien la renovación y el avance constante de la sociedad.

3. Función económico-ocupacional: contribuir al desarrollo económico de la sociedad mediante la preparación de profesionales y apoyo al aparato productivo, coadyuvar a la preparación, capacitación y estratificación diversificada de la fuerza de trabajo, y de promover procesos de movilidad social y ocupacional.

4. Función socializadora y cultural. Introducir a los alumnos a la vida social vigente, mediante la internalización de valores, actitudes y normas, así como transmitir el acervo histórico de la identidad colectiva nacional o comunitaria. Generalmente tiene un carácter adaptativo.

5. Función político-ideológica: inculcar una determinada perspectiva de las relaciones sociales y económicas que explique y justifique los fenómenos del ejercicio del poder, y con esto facilitar la conducción de los procesos sociales de acuerdo con determinados proyectos estratégicos.

Como se podrá percibir al analizar los contenidos de estas funciones, podemos describir las Funciones sociales de la educación de la siguiente manera: son influencias y dinamismos que los sistemas educativos imprimen en diversos ámbitos de la sociedad al interactuar con otros elementos de ésta, y que forman parte del conjunto de procesos motrices que la constituyen, ya sea para conservar las características y la estructura de dicha sociedad, o bien para cambiarlas.

Cuadro 2

(Villaseñor, 2003: 105)

.....

nes sociales distintas o incluso contrarias entre sí, y a veces complementarias" (Villaseñor, 2003:102). No obstante, dentro del conjunto del sistema siempre habrá una tendencia dominante que le imprime ciertas connotaciones comunes a las distintas funciones sociales, mismas que se traducen en políticas propias de la función social dominante.

De acuerdo con Villaseñor (2003), la función social de la ES puede abordarse desde cinco vertientes (véase cuadro 2), mediante las cuales esta impacta en diversos ámbitos de la sociedad. El impacto de dichas funciones es un potencial motor de cambio y transformación.

Como ya se ha señalado, diversos autores coinciden en afirmar que la función social de la universidad tiene como uno de sus principales ejes la pertinencia (Gómez, 2008; Navarro, 2002; Pulido, 2008; Tünnermann, 2002), tema que distintas agencias nacionales e internacionales que dictan orientaciones para la formulación de políticas públicas, también han

abordado (p. ej. UNESCO, ANUIES). En este sentido es conveniente afirmar que este tema es un asunto de debate y el hecho de que sea asumido y esgrimido como criterio de adecuación a las necesidades y problemas sociales, no significa que se le entienda de la misma forma.

La UNESCO (1998), en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior, define entre sus funciones y misión, en el artículo 6, la orientación a largo plazo fundada en la pertinencia, cuyas formulaciones principales serían esencialmente las siguientes:

- La pertinencia debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Esto implica normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo, con base en las necesidades sociales, comprendiendo el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. Para esto se sugiere la facilitación a una educación general amplia y

a la vez especializada para determinadas carreras, centrada en las competencias y aptitudes que preparan a los individuos para vivir situaciones y contextos diversos y poder cambiar de actividad.

- El servicio a la sociedad, encaminado a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades. Todo esto desde un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario de acercamiento a la problemática social.
- El desarrollo y mejora del sistema educativo a nivel superior, mediante la atención al desarrollo docente y la elaboración de planes de estudio e investigación sobre la educación.
- El aporte de la educación superior a la construcción de una sociedad no violenta, en donde no cabe la explotación y forma personas cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.

De acuerdo con Vessuri (2008: 469), en la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) de 1998, "reflejo de una utopía progresista solidaria, se esperaba elaborar una nueva visión de la educación superior (ES). En el Plan de Acción, en relación con el tema del acceso equitativo, se planteaba que toda política de acceso a la ES abandonaría el enfoque elitista para privilegiar un enfoque basado en el mérito, esto es, sin olvidar la calidad". Durante la década de los noventa, sin embargo, la agenda de la investigación y del quehacer universitario en general, fue cambiando en orden a los recortes presupuestarios, desregulaciones y privatizaciones, de tal forma que, como se insistía en párrafos anteriores, la pertinencia dio lugar a múltiples conceptualizaciones, inclinándose con bastante frecuencia hacia la economía de mercado.

Posteriores esfuerzos han tratado de revitalizar la propuesta de la CMES. Recientemente, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC), promovió la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). La CRES 2008 se realizó a diez años de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), a doce años de la Conferencia Regional de La Habana (1996) y a noventa años de la Reforma de Córdoba, cuyos principios constituyen hoy orientaciones fundamentales en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad.

En el ámbito nacional hay que tener presente que la ANUIES y el Ejecutivo Federal son las dos instancias oficiales más importantes del país en la determinación del rumbo a seguir por las IES. En este sentido, los documentos que marcan di-

cha orientación son La educación superior hacia el siglo XXI- Líneas estratégicas del desarrollo de la ANUIES y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 de la SEP. Con referencia al primer documento, Villaseñor (2003) afirma que su contenido fue elaborado de acuerdo con los lineamientos marcados por la Conferencia Mundial de la Educación Superior; pero, señala que otra de las fuentes que seguramente guiaron los planteamientos de la ANUIES son los dictados por la OCDE, en particular las recomendaciones realizadas acerca de la educación por este organismo económico al gobierno de México en 1997 y las sugerencias que se formularon también en 1999.

A partir de 1998, la ANUIES formuló su visión prospectiva con un horizonte temporal de 2020. La primera parte del documento es analítica y se enfoca a hacer un diagnóstico de la situación actual del contexto internacional y nacional de la ES; la segunda es claramente propositiva, destinada a enfatizar los elementos orientadores de su propuesta.

Entre los aspectos más destacables, la ANUIES afirma en su análisis del contexto que en los últimos años uno de los criterios centrales que ha regido la generación de políticas públicas a nivel superior ha sido la pertinencia social. En lo concerniente a los planes y programas de estudio, esta se evidencia en la coherencia de los objetivos y perfiles terminales con el ámbito de influencia de la institución educativa, con el mercado de trabajo o con proyectos de desarrollo local, regional o nacional. El criterio de pertinencia social, de acuerdo con la ANUIES, ha estado presente en los procesos de actualización de planes y programas y con la apertura de una nueva oferta educativa. Por otra parte, en cuanto a la investigación, el documento mencionado refiere que es evidente la existencia de programas y proyectos en las IES, que asumen como objeto de estudio problemas de la realidad nacional, comprometidos en la búsqueda de soluciones para estos; asimismo, es notorio el trabajo de la ES por aproximarse a las problemáticas y necesidades de diferentes sectores de la sociedad.

En su visión de la ES en el 2020, la ANUIES formula una serie de postulados axiomáticos, en donde se observan cuáles son los elementos de los que se puede desprender la función social que se espera del sistema de ES y que se expresan en el cuadro 3, de acuerdo con la sistematización elaborada por Villaseñor.

El Plan Sectorial de Educación 2007-2012 contiene entre sus seis objetivos principales y sus consecuentes líneas de acción estratégicas algunos elementos referidos con mayor o

menor grado a la función social de la educación superior. A continuación se destacan algunos:

El fomento de programas de apoyo y atención diferenciada a los estudiantes para favorecer su formación integral y mejorar su permanencia, egreso y titulación oportuna (1.15)

- Aumentar la cobertura de la educación superior y diversificar la oferta educativa (2.12)
- Fortalecer los programas, modalidades educativas y mecanismos dirigidos a facilitar el acceso y brindar atención a diferentes grupos poblacionales (2.14)
- Impulsar la educación abierta y a distancia con criterios y estándares de calidad e innovación permanentes, con especial énfasis en la atención de regiones y grupos que carecen de acceso a servicios escolarizados (3.6)
- Fortalecer la vinculación de las instituciones de educación superior con su entorno, tanto en el ámbito local como regional (4.8)
- Promover que los estudiantes de las instituciones de educación superior desarrollen capacidades y competencias que contribuyan a facilitar su desempeño en los diferentes ámbitos de su vida (4.9)
- Fortalecer la pertinencia de los programas de educación superior (5.11)

Entre las principales líneas estratégicas del Plan Sectorial, que de alguna manera se asocian con la función social, podría destacarse que la pertinencia está fraseada en términos de cobertura y atención diversificada a la oferta educativa; el fortalecimiento de la vinculación con el entorno; promoción de capacidades y competencias para el desempeño de los estudiantes en diferentes ámbitos de su vida y la adecuación de los programas de educación superior a las necesidades de la sociedad y el entorno. Aunque los límites del presente documento no permiten ahondar en el desglose de las líneas estratégicas del Plan Sectorial que apuntan más hacia el desarrollo de la función social, conviene enfatizar que si bien hay intentos por concebir la misión de la ES en términos de integralidad, existe en el Plan una tendencia marcada de carácter utilitario, subordinado al imperativo de orientar las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión, fundamentalmente al desarrollo de competencias en los universitarios, para alcanzar la competitividad desde la lógica del mercado.

Una vez realizada una breve revisión de las distintas perspectivas a nivel internacional y nacional de la función social, se plantea a continuación un acercamiento a dicha categoría a

Postulados axiomáticos de la ANUIES con referencia a la Función Social

- La ES estará organizada e integrada en sistemas abiertos y en interacción con los entornos sociales, regionales, nacionales e internacionales.
- Existirá una diversificación académica e institucional, de acuerdo con las necesidades de la demanda.
- Las IES alcanzarán estándares internacionales de calidad, de pertinencia social e innovación.
- Las instituciones habrán centrado su atención en los estudiantes, en el aprendizaje y en los mecanismos necesarios para su puesta en práctica.
- Se contará con los mecanismos suficientes para evaluar, acreditar y asegurar la calidad.
- En su función de investigación se habrá logrado enfatizar su carácter aplicativo.
- Se habrá logrado la suficiencia de recursos económicos, el incremento de financiamientos extraordinarios por concurso, el incremento de recursos alternos de carácter privado y el establecimiento de sistemas de crédito.
- Las instituciones formarán a los profesionales requeridos para lograr el “desarrollo” del país, visto desde el modelo social aceptado por la ANUIES.
- La ES se impartirá a lo largo de la vida de sus demandantes y existirá un acceso intermitente a la misma.
- Se tendrá una igualdad de acceso para todos los estudiantes que aspiren a cursar estudios superiores, y se ampliará significativamente la cobertura.
- Los cuerpos académicos cumplirán con los estándares internacionales y realizarán sus actividades académicas de acuerdo con el tipo de institución y disciplina a la que pertenezcan.
- Las instituciones contarán con programas de estímulos basados en el desempeño extraordinario de calidad en el cumplimiento de sus funciones académicas.
- Las instituciones se vincularán con sectores externos, especialmente con el mundo de trabajo, mediante la participación de sus miembros en la conducción, evaluación, determinación de contenidos académicos, financiamiento, y otros.

Cuadro 3

ANUIES (1999). *La Educación Superior en el Siglo XXI-Líneas estratégicas de desarrollo*. Pp. 137-151 (Villaseñor, 2003:172)

la luz del pensamiento jesuita. El padre Kolvenbach, quien fuera superior general de la Compañía, en su alocución “La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del Carisma Ignaciano”, con ocasión de la Reunión Internacional de la Educación Superior de la Compañía en 2001, hacía referencia a los objetivos de la educación superior de la congregación, evocando las palabras del jesuita español Diego de Ledesma, quien argumentaba ya desde el siglo XVI cuatro razones por las que la Compañía debía dedicarse a la educación superior. Dichas argumentaciones se citan en este documento por la importancia que han tenido a través de los siglos su reformulación, actualización y puesta en práctica, mismas que no han perdido vigencia.

Kolvenbach (2001) resume los objetivos formulados por Ledesma: i) excelencia académica; ii) la educación de hombres y mujeres que sean buenos ciudadanos y buenos dirigentes, preocupados por el bien común, capaces de poner su educación al servicio de la fe y la promoción de la justicia; iii) el desarrollo armónico de la razón y de la fe; y iv) la perspectiva cristiana de la persona humana. Al final, señala Kolvenbach, “La ‘persona completa’, ideal de la educación jesuítica durante más de cuatro siglos, será en el futuro una persona competente, consciente, capaz de compasión y ‘bien educada en la solidaridad’”.

El padre Adolfo Nicolás, actual superior de la Compañía de Jesús, en noviembre de 2008 retomó los objetivos del padre Kolvenbach, de entre los cuales destaca el primero de ellos, “Un espíritu útil”, que fraseado en el contexto de la presente reflexión bien podría interpretarse como pertinencia. Nicolás (2008) señala que un espíritu útil es “un espíritu que quiere resolver los problemas y atender a las necesidades de las personas concretas, especialmente de los más pobres” (Nicolás, 2008: 6). La investigación, desde el criterio de utilidad debe estar enfocada no solo a resolver problemas de corto plazo, sino también a colaborar en la solución de los grandes problemas que afectan a la humanidad: el desarrollo sostenible y justo, la convivencia intercultural y los valores que dan sentido a la acción transformadora de la sociedad.

La docencia, señala Nicolás, en el espíritu del primer objetivo (utilidad), debe estar impregnada por un espíritu que forma profesionales conscientes de la diversidad de riquezas que puede producir el ejercicio de una profesión: riqueza económica; satisfacción ecológicamente sostenible de necesidades vitales; y también el sentido de la existencia y construcción de una sociedad respetuosa de la dignidad humana. Por último, la utilitas, así llamada por Kolvenbach y referida por Nico-

lás, puede abrirse paso a través del servicio: “formar personas ‘útiles’, es quizás formar servidores. No formar a los mejores del mundo, sino formar a los mejores para el mundo. Con lo que la excelencia de un profesional se mide ante todo con el parámetro del mayor servicio a la familia humana” (p. 7).

En el contexto de la presencia jesuita en las universidades latinoamericanas, la referencia más importante que ha desempeñado un papel fundamental en la definición de las orientaciones y políticas que las guían es la AUSJAL. Gorostiaga (2000), uno de los más destacados impulsores e inspiradores de esta red, señala que para definir el carácter y el papel de la universidad en los países de América Latina y el Caribe, es necesario reconocer que el contexto de pobreza y de exclusión, la discriminación en el ingreso y oportunidades económicas y educacionales por género y etnicidad, y el deterioro medioambiental, son contradicciones sociales que amenazan la sostenibilidad y la gobernabilidad de la región y del mundo. Las universidades jesuitas no pueden pasar por alto esta realidad, cuya problemática las lleva a replantear su misión, en la búsqueda de la vinculación entre la universidad y el desarrollo humanamente sostenible:

Las universidades jesuitas de América Latina tampoco han podido desconocer ni prescindir de este hecho fundamental. Esta problemática lleva a replantear qué educación, qué universidad y para qué desarrollo. La búsqueda de respuestas y la identificación del eslabón perdido entre universidad y desarrollo puede ser, además, el elemento más dinamizador y transformador de las propias universidades. Esta búsqueda podría contribuir a lograr la calidad y la pertinencia que se necesita para recuperar la relevancia y la legitimidad social seriamente afectadas por la crisis universitaria de las últimas décadas en ALC (Gorostiaga, 2000: 13).

La crisis por la que atraviesa la universidad en la búsqueda de una definición identitaria que le permita responder a las demandas de la sociedad, ha forzado a AUSJAL a un análisis crítico y a proponer un Plan de Acción para la reforma universitaria (AUSJAL, 1995). Para tal efecto se desarrollaron propuestas concretas con el fin de utilizar el potencial de la red y también el consenso logrado entre las universidades para enfrentar los retos de América Latina conjuntamente. Este Plan de Acción se suma a otras iniciativas y refuerza experiencias de reforma universitaria realizadas por CRESAL-UNESCO, por el Grupo Universitario para el Estudio de la Reforma y perfeccionamiento de la Educación (GULERPE) y la Unión de Universidades de América Latina. De entre las formulaciones propuestas por la AUSJAL destacan las siguientes (Gorostiaga, 2000:26):

- Priorizar la formación integral y de valores entre fe y ciencia, libertad y conciencia, entre los saberes, haberes y poderes y el servicio del bien común.
- Mantener las preguntas antropológicas fundamentales sin dejarse atrapar por el reduccionismo ni por la supuesta neutralidad intelectual libre de valores, insistiendo en una ética aplicada, en una ética práctica de los medios para alcanzar los objetivos.
- Enfatizar el conocimiento histórico de la realidad latinoamericana y de su identidad cultural.
- Formación continua de docentes, investigadores y administradores para formar una comunidad universitaria, con alta calidad académica y científica, con énfasis en la aplicación transformadora, para lograr una mayor productividad social en las universidades.
- Presencia internacional con base en una efectiva integración de las universidades latinoamericanas, convirtiendo a AUSJAL en un órgano efectivo de colaboración e intercambio, de negociación y de propuestas comunes entre gobiernos y organismos internacionales, para enfrentar y reconstruir la globalización al servicio de la lógica de las mayorías, es decir, desde los pueblos y sectores más necesitados.

Al cierre de este apartado, conviene reconocer que si bien la pertinencia social no es un término que se confunda con la función social de la universidad, es posible afirmar que ha sido, al menos en las presentes reflexiones, un hilo conductor que ha permitido recorrer y dar sentido a la organización de las consideraciones desarrolladas. De esta manera, cabe aludir a las palabras de Fernández (2008), quien afirma que “la calidad e idoneidad de una institución universitaria de la Compañía de Jesús se mide [consecuentemente] en relación con la respuesta que da a las necesidades históricas del entorno en cada tiempo y lugar, es decir, por un criterio esencialmente político de pertinencia social”. De acuerdo con estos planteamientos, la universidad jesuita se desmarca de la perspectiva utilitarista del mercado y asume que esta será de mayor calidad en la medida en que forme a los profesionales que la sociedad necesita para edificar y animar una sociedad más humana y solidaria: la universidad será excelente académicamente en la medida en que sus funciones sustantivas sean pertinentes socialmente. Este criterio rector debería dictar la agenda de la investigación, así como las formas en que se construye el aprendizaje en el recinto universitario; pero, es en particular la vinculación la que históricamente ha permitido a la universidad actuar sobre la estructura social y estrechar relaciones con agentes sociales transformadores.

3 Balance. Análisis crítico a partir de la “pertinencia social”

Una revisión crítica de la descripción del itinerario histórico que ha tenido la función social universitaria, en particular la universidad latinoamericana, en busca de una identidad mejor definida, permite afirmar que históricamente la relación universidad-desarrollo ha sido muy débil. No fue sino hasta muy avanzada la década de los noventa, como resultado de los procesos de globalización de la educación superior, que las universidades flexibilizaron sus estructuras y formas organizativas en función de los intereses y demandas de la sociedad (Malagón, 2006).

Serna (2007) elabora una categorización de modelos de extensión, asignando a dicha función un lugar privilegiado para el desarrollo de la misión social: “como categoría operacional, un modelo de extensión lo definimos como: la manera característica y distintiva en que una institución de enseñanza superior, asumiendo su función social, comparte su cultura y conocimientos con personas, grupos o comunidades marginadas o vulnerables” (p.2).

La categorización de Serna (2007) ayuda a visualizar de qué manera se han ido desencadenando históricamente movimientos y pronunciamientos en torno de la extensión universitaria y su evolución, y permite ver a la vez cómo las distintas perspectivas y enfoques se mantienen paralelos y conviviendo en el tiempo (véase tabla 1).

Otra clave de interpretación de la relación universidad-sociedad propuesta por Malagón (2006) obedece a que si bien se han mantenido tradicionalmente la docencia, la investigación y la extensión como las funciones sustantivas, esta última ha sido considerada como la verdadera función social de la universidad. En la actualidad, cuando se profundiza en el ámbito de la pertinencia, la visión tradicional de la función social se aprecia como estrecha y limitada, puesto que esta debe ser la esencia misma de la universidad, permeando a las otras funciones sustantivas y constituyéndose en un eje vertebrador. Ciertamente, la extensión universitaria contiene elementos que hacen de ella un espacio particularmente favorable para contribuir a la construcción de una sociedad sin exclusiones; sin embargo, el compromiso social, la cultura de la democracia y los derechos humanos, el respeto por la diversidad y la construcción de ciudadanía activa, debe ser una tarea realizable desde cada una de las funciones sustantivas de la universidad.

Al concluir este apartado y en función de los objetivos de la presente investigación, que pretende ampliar el horizonte de la Intervención Social Universitaria, es conveniente afirmar que el reto de la pertinencia³ y el del equilibrio entre las funciones básicas son aspectos que la universidad deberá enfrentar de cara a los desafíos del siglo XXI (Navarro, 2002; Tünnermann, 2002). Por otro lado, es necesario enfatizar que la revisión del origen y evolución de la función sustantiva de la extensión universitaria en el contexto de la revisión del estado del arte sobre el tema de la Intervención Social Universitaria, obedece a la necesidad de concebir a esta, al decir de Fresán (2004), en un puente para la comunicación activa y creadora de los universitarios con la sociedad, así como para el establecimiento de prioridades y el desarrollo de una conciencia solidaria, por

.....
³ Tünnermann (2004) distingue entre la pertinencia de orden interno –que tiene que ver con el trabajo académico, es decir, aquel que se ciñe al quehacer de las tareas propias de docencia, investigación y extensión– y la valoración externa, es decir, la proyección de ese quehacer en el seno de la sociedad.

medio de la cual los universitarios y los miembros de diversos sectores sociales deben colaborar en la construcción de entornos sociales de mayor justicia y equidad. En este sentido, abunda Fresán en lo siguiente (2004: 52):

La capacidad de las instituciones de educación superior para generar conocimientos y propuestas de solución a problemas estratégicos como la sustentabilidad, la explotación y renovación de recursos naturales, la conservación de los ecosistemas, el conocimiento y la preservación de las diferentes comunidades étnicas, entre otros muchos problemas relevantes, deben acoplarse con las estrategias de socialización de dichos conocimientos más allá de su difusión en las revistas científicas o humanísticas. En estas tareas, la extensión universitaria tiene un papel articulador, al favorecer distintas posibilidades de aproximación entre sujetos e instancias universitarias y entre éstas y diversos grupos y entidades sociales para compartir e intercambiar ideas, conocimientos y proyectos.

Modelos de Extensión Universitaria en América Latina

ALTRUISTA

Influenciado por el positivismo, esta representación prevaleció durante las primeras cuatro décadas del siglo XX.

Impulsa la acción desinteresada y humanitaria de los universitarios a favor de los pobres e ignorantes.

Dio lugar a iniciativas tales como brigadas de salud, bufetes jurídicos, conferencias a sindicatos, clases de economía doméstica a amas de casa, etc.

El sentido de corresponder los esfuerzos del pueblo para sufragar los costos de la educación superior, tiene una notable influencia en el servicio social de los estudiantes.

DIVULGATIVO

Tiene su origen en los Estados Unidos. Intenta definir el procedimiento por el cual los adelantos técnicos pueden llevarse a la población que no tiene acceso a la universidad.

Se asume que la ciencia y la cultura universitaria tienen que “rebajarse” para ser comprendidas por el pueblo, utilizando atractivamente los medios de comunicación.

Modelo dominante entre las universidades que producen y promueven publicaciones, museos y exposiciones, conferencias, cine y actividades de grupos artísticos.

Difícilmente responde a las expectativas y necesidades de la sociedad.

CONCIENTIZADOR

Proviene de la izquierda latinoamericana, alimentado por las ideas freirianas, que cuestiona el mismo término “extensión”, por lo que ello significa.

Pondera el intercambio de bienes, incluidos los educativos y culturales, en forma dialógica y liberadora, generando conciencia entre los actores implicados en el acto educativo.

Una consecuencia casi inevitable es la participación política y la formación de grupos de interés y presión.

Es difícil (de acuerdo con el autor) encontrar autoridades o instituciones que auspicien gastos para proyectos que no sean viables, expeditos y evaluables cuantitativamente.

VINCULATORIO-EMPRESARIAL

En este modelo, las necesidades sociales son identificadas como análogas a las de empresas y por tanto, los universitarios deben ser formados para atender esas necesidades.

Los ámbitos de la relación universidad-empresa se empiezan a dar de manera intensa y diversa: cursos, asesorías, convenios de colaboración, financiamiento de investigaciones y desarrollo tecnológico, intercambio de personal, orientación de carreras profesionales, generación de postgrados adaptados a las necesidades empresariales, etc.

El riesgo de privilegiar la vinculación universidad-empresa como modelo de extensión es anteponer los beneficios económicos y las ventajas que esto conlleva, a la de los intereses de la mayor parte de la población, prescindible para la racionalidad del mercado.

Tabla 1

Elaboración propia, a partir de Serna (2007)

1 Itinerario conceptual

El presente capítulo contiene el desarrollo conceptual de algunos tópicos que tienen relevancia para el estudio de la Intervención Social (IS). La primera categoría de análisis, la construcción de la sociedad, está referida a los principales esquemas explicativos de la realidad social. No se trata de un análisis a profundidad de las teorías sociales, sino de una selección de elementos a partir de una síntesis esquemática cuya aspiración es una posterior reflexión de manera coherente y organizada de las distintas aproximaciones a la noción de intervención. Los apartados siguientes abordan temáticas que ayudan a fundamentar la construcción teórico-metodológica de la IS, tales como cambio y transformación, vistos como una derivación de los distintos acercamientos teóricos a la realidad social: la noción de desarrollo, en tanto que ayuda a formular criterios de acercamiento y transformación; la acción social intencionada y su vinculación con la producción del conocimiento; y la complejidad e interdisciplinariedad como paradigmas alternativos que explican mejor la naturaleza sistémica de la realidad y de la incertidumbre como opuestos a la simplicidad, propia de un pensamiento reductor y unidimensional.

2 La construcción de la sociedad

Abordar el tema de la construcción de la sociedad nos remite necesariamente al análisis de las distintas tendencias que se han constituido en alternativas sólidas de la modernidad, que han acumulado las propuestas teóricas del pasado y han asimilado otras propuestas del presente, propiciando estímulos para el avance de la investigación, reflexión e intervención en lo social.

En los siguientes párrafos se han utilizado los criterios organizativos propuestos por Rodríguez (1996), quien ha denominado "avenidas fuertes" a aquellas propuestas poseedoras de una base epistemológica sólida, con posibilidades de un universo explicativo suficientemente amplio, así como de un ámbito de aplicación, con la capacidad de concatenar lo singular y lo global, lo macro y lo micro. El autor referido sostiene que las "avenidas" que cumplen con tales requisitos son la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas; la *teoría de sistemas*, representada emblemáticamente por los *Sistemas sociales* de Luhmann (1995, citado por Rodríguez, 1996:20); la *teoría de la decisión racional* o *rational choice*, representada emblemáticamente por los *Fundamentos de teoría social* de Coleman (1990, citado en Rodríguez, 1996:20); y la *teoría cognitivista*. Esta última, a diferencia de las precedentes, se fundamenta no en una obra emblemática, sino en autores tales como Cicourel, Changeux, Churchland, Gardner, Johnson-Laird y Varela.

La *teoría comunicativa* tiene como nexo argumental el proyecto de identificar a la sociedad como un proceso "dialógico" en donde se intersectan las subjetividades, e incorpora en su desarrollo dos racionalidades colectivas básicas: la de "sistema" y la de "mundo de vida".

Epistemológicamente, Habermas se interesa en la elaboración de una teoría global que permite un análisis crítico de la sociedad capitalista, con sus estructuras y mecanismos (Radl, 1998).

Inicialmente, Habermas se inscribe en la teoría crítica o Escuela de Frankfurt; posteriormente sus ideas adoptan un cuerpo propio, aunque influido por Marx y Weber, con una preocupación básica por la transformación político-social. En la misma línea de la teoría crítica, Habermas sostiene que existe una racionalidad de los fines y que la ciencia social debe preocuparse por la resolución de problemas prácticos. Mientras que Marx profundiza el concepto de acción instrumental o conducta racional de las personas para elegir los medios más apropiados para lograr un cierto fin, para Habermas, en cambio, en el análisis social es más importante la acción comunicativa que permite una comprensión e interacción entre los actores. En tanto que para Marx la acción y la racionalidad instrumental se vinculan con el trabajo, para Habermas la racionalidad comunicativa se basa en argumentos racionales.

Así, es la acción comunicativa y no la acción racional instrumental defendida por Marx la conducta que caracteriza a las interacciones que se dan en la sociedad. Por esta razón, la acción comunicativa debe tener un lugar primordial en la teoría. Uno de los propósitos centrales de esta propuesta es la identificación y supresión de los factores estructurales que distorsionan y obstaculizan la comunicación.

Finalmente, en este apretado esbozo, cabe mencionar, que Habermas distingue en la sociedad dos niveles: el "sistema" y el "mundo de vida". El mundo de vida está constituido por la cultura, la sociedad y la personalidad. La racionalización del mundo implica una progresiva diferenciación entre sus tres elementos constitutivos. Habermas afirma que el mundo de la vida representa el punto de vista de los sujetos que actúan en la sociedad. El análisis de la sociedad ve a esta como un sistema con diferentes configuraciones estructurales, tales como la familia, el Estado, la religión, la economía, etc. Por tanto, la lucha contra la explotación, así como los movimientos pacifistas, que buscan la equidad y la justicia y defienden la preservación del medio ambiente, deben contribuir a buscar una convivencia adecuada entre el mundo de la vida y el sistema.

Con referencia al andamiaje epistemológico que sustenta la teoría de sistemas, Rodríguez (1996: 21) afirma lo siguiente:

Las bases epistemológicas de esta teoría serían la filosofía existencial, la teoría de la intencionalidad, el presupuesto intersubjetivo y el culturalismo. Ello se traduce en una reconstrucción de la tradición sociológica que acumula: al Marx "relacional"; al Durkheim teórico de la identidad

colectiva; al Max Weber teórico del sentido y la racionalidad; al interaccionismo simbólico; al Parsons teórico de la modernización y, por fin, al ethos de la filosofía moral de Kant, la Ilustración y el pensamiento posilustrado de la escuela de Frankfurt. Ya en el presente, la teoría de la acción comunicativa asimilaría [...] (con las debidas distancias) a la teoría de la "estructuración" de Giddens, al sincretismo entre el "campo estratégico" y el "habitus" de Bourdieu y a la teoría de la "postmodernización de autores como Smelser y Alexander, en tanto en cuanto llevaría a todas estas propuestas (referidas a procesos de singularización y diferenciación "agencial" en contextos estructurales), a un manto de amparo discursivo o metateórico superior.

La teoría de sistemas de Luhmann descansa en una epistemología holística que integra, en lo relativo a la teoría sociológica, el evolucionismo clásico, al Durkheim teórico del hecho social y al modelo estructural-funcional; de la actualidad utiliza términos provenientes de la biología y de la cibernética, tales como la *autopoiesis*. Es necesario decir que la teoría de sistemas no se presenta solo como una teoría sociológica, sino que pretende ser una teoría general aplicable tanto a las ciencias naturales como a otras disciplinas, como la física y la biología, así como las ciencias de la conducta y la cibernética (Arriaga, 2003; Roberts, 1988).

Un sistema podría definirse como un conjunto de elementos interdependientes e interaccionando entre sí. Estos elementos están de tal modo organizados que conforman una totalidad que no es posible reducir a la suma de los elementos que constituyen el sistema. Si dichos elementos son muy interdependientes, se puede afirmar que dicho sistema es muy organizado: tal es el caso de la familia, por ejemplo; si los elementos son relativamente interdependientes, se habla entonces de un sistema de escasa organización, como puede ser un barrio o un núcleo urbano. Los diversos elementos de un sistema se encuentran jerarquizados, diferenciados y especializados. Su nivel de interdependencia determina en qué medida la modificación de uno de los elementos impacta en la modificación de los demás elementos del sistema. Esto se debe a que un sistema se encuentra en equilibrio, y cuando es afectado de alguna manera por una fuerza externa se desajusta o desequilibra. No obstante, el sistema se recupera después de una ruptura, consiguiendo un nuevo orden o equilibrio interno, o bien, encuentra una nueva posición de equilibrio.

Muchos esquemas explicativos e interpretativos de la realidad han utilizado la conceptualización de un fenómeno u

objeto de investigación a partir de las categorías utilizadas por la teoría de sistemas, en particular cuando se afirma que ningún sistema es totalmente cerrado y que tiene entradas (inputs) y salidas (outputs) por las cuales recibe flujos de energía y de información. Dicha información es emitida tras un procesamiento y genera una retroalimentación sobre la información. Todo este proceso sucede en un determinado contexto, con el cual el sistema interactúa. Finalmente, cabe decir que este mismo dinamismo actúa en el caso de los “subsistemas” que son parte de un sistema mayor.

La teoría de la decisión racional, cuyo principal exponente es Coleman, se ocupa de analizar cómo elige una persona aquella acción de entre un conjunto de alternativas posibles, que le conducen al mejor resultado, de acuerdo con sus preferencias (Aguilar, 2004). Esta teoría es un intento por universalizar sociológicamente los principios de la teoría económica neoclásica. Epistemológicamente, la teoría de la decisión racional pasa por el individualismo metodológico, la lógica utilitaria, el modelo intencional de la acción y de la teoría de juegos. Esta teoría es descrita por Rodríguez (1991:22) como una

vasta y ambiciosa propuesta [es la] que se ampara bajo el rótulo de la «decisión racional», término múltiple y no unánimemente interpretado por sus seguidores, pero que, en todo caso, incluye una serie de elementos comunes. Son éstos, principalmente: el individualismo metodológico (por el cual la conducta colectiva es considerada como resultado de una agregación de conductas individuales), el neoutilitarismo (por el cual la conducta del actor singular se reputa especialmente vinculada a la utilidad potencial que le adscribe dicho actor) y la defensa de una concepción intencional, no normativa ni funcional, de la acción.

Desde su capacidad de investigar la realidad social, Rodríguez (1996) señala que esta teoría elabora modelos explicativos de la acción colectiva, con lo cual ha sido capaz de construir análisis del cambio.

La teoría de la decisión racional ha sido criticada por una pretensión exagerada de la explicación de los fenómenos sociales por medio de la microeconomía, ya que ignora, desde el punto de vista metodológico, la autonomía de los órdenes culturales y la influencia que tienen en la conducta humana los factores emocionales.

La *teoría cognitivista* analiza la aplicación del cognitismo a la sociología, en donde convergen la sociobiología y la etnometodología. La sociobiología es una controvertida

rama de la biología evolutiva, cuyo principal exponente es Edward Wilson, quien investigó las bases biológicas de las conductas sociales de los animales, como la cooperación, la agresión, la territorialidad y el liderazgo, entre otras. Los sociobiólogos sostienen que tanto el comportamiento animal como el humano no podrían ser explicados satisfactoriamente solo considerando factores culturales y ambientales, sino que, para entender cabalmente el comportamiento de las especies, este debe analizarse desde el enfoque de sus orígenes evolutivos. No obstante su capacidad explicativa de muchos fenómenos sociales animales, incluidos los humanos, la sociobiología se declara incapaz de explicar y pormenorizar la compleja respuesta cultural derivada del patrimonio genético. Por su parte, la etnometodología, que pretendería constituirse en la microteoría fenoménica del orden social, ha incursionado sustancialmente en torno de las bases interpersonales de las que emergen normas sociales.

Con la adopción del marco cognitivista en el estudio de los microprocesos de la vida social, así como en el estudio de las estructuras sociales, la etnometodología está en condiciones de hallar los fundamentos neuronales de la cognición y, en los escenarios sociológicos, de la representación mental y sus repercusiones. Con referencia a los orígenes de esta disciplina, reflexiona Caballero (1991: 85):

Es, sobre todo, la obra de Harold Garfinkel, quien no sólo descubrió la posibilidad de hacer un nuevo tipo de sociología (o, más bien, algo alternativo de la sociología, que es lo que pretendió), sino que exploró sistemáticamente esa posibilidad y vio cómo podía ser aplicada. Quizá la otra principal figura del campo sea la del prematuramente fallecido Harvey Sacks (muerto en 1975, a los 39 años), de creatividad análoga a la de Garfinkel, pero que la aplicó a un solo propósito: el estudio de la organización de las conversaciones cotidianas.

En cuanto a su plausibilidad investigadora, esta teoría proporciona interesantes aportes a la teoría del aprendizaje y de la conducta colectiva, a pesar de las inconsistencias o aspectos controvertidos o debatibles.

Los aportes de las distintas teorías, siguiendo la clasificación de Rodríguez (1996), son presentados en la tabla 2, en donde se establece la base epistemológica de la que parten, la incorporación de otras teorías y esquemas explicativos de la sociedad, su capacidad de investigación del fenómeno social y sus posibles limitaciones.

Resumen

| Base epistemológica | TEORÍA COMUNICATIVA | TEORÍA DE SISTEMAS | TEORÍA DECISIONISTA | TEORÍA COGNITIVISTA |
|-----------------------------|--|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Filosofía existencial • Teoría de la intencionalidad • Estudios culturales • Intersubjetivismo | <ul style="list-style-type: none"> • Holismo • Biología • Cibernética e informática | <ul style="list-style-type: none"> • Teoría económica • Utilitarismo • Teoría de juegos • Individualismo metodológico maxweberiano | <ul style="list-style-type: none"> • Psicología social • Neuropsicología • Inteligencia artificial • Lingüística • Lógica formal |
| Acumula | <ul style="list-style-type: none"> • "Primer Marx" • Teoría durkheimiana de la identidad colectiva • Teoría maxweberiana de la racionalización • Interaccionismo simbólico • Teoría de la modernización • Escuela de Frankfurt | <ul style="list-style-type: none"> • Evolucionismo • Normativismo durkheimiano • Estructural-funcionalismo | <ul style="list-style-type: none"> • Marx "maduro" • Teorías del intercambio • Pareto | <ul style="list-style-type: none"> • Darwinismo • Conductismo • Antropología postdurkheimiana • Simmel |
| Asimila | <ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la "estructuración" • Bourdieu • Teoría de la posmodernización | <ul style="list-style-type: none"> • Sistemismo cibernético • Neofuncionalismo | <ul style="list-style-type: none"> • Teoría del conflicto • Sociología histórica | <ul style="list-style-type: none"> • Etnometodología • Sociolingüística • Sociología de las emociones |
| Plausibilidad investigadora | <ul style="list-style-type: none"> • Estudios de legitimización • Sociedad civil | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de diferenciación y desigualdad • Relaciones medio ambiente-sociedad | <ul style="list-style-type: none"> • Acción colectiva • Revoluciones • Cambio social | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje • Conducta colectiva • Experimentación |
| Problemas | <ul style="list-style-type: none"> • Baja operatividad • Inmanentismo | <ul style="list-style-type: none"> • Metabiologismo • Amoralismo | <ul style="list-style-type: none"> • Imperialismo microeconómico • Ignorancia del factor emocional | <ul style="list-style-type: none"> • Reduccionismo psicológico |

..... **Tabla 2**

3 La transformación social

3.1 Antecedentes: conceptualización del cambio social

El análisis del cambio es un presupuesto básico para comprender la intervención social, puesto que de la postura ético-política desde la cual la persona se define, se derivarán determinadas acciones más o menos conscientes hacia los fines propuestos, en cuanto a la idea de sociedad o proyecto político, o de nación que se perfile. Es verdad que el significado que se le atribuya al término entraña de por sí una necesaria postura ante el mismo. Por tanto, ciertas características o atributos que se le han asignado al paso de la historia ayudan a entender mejor el porqué de tales explicaciones,

interpretaciones y acciones.

La noción de cambio social ha sido abordada desde muy diversas formas y disciplinas. Podría decirse que es un concepto multidimensional visto como proceso de múltiples fuerzas en movimiento. Haciendo un breve recuento de los atributos o contenidos definitorios del cambio, Jara (2007) cita las formulaciones de algunos autores:

- Giddens (1999) hace referencia a las "alteraciones en la estructura subyacente ... durante un período de tiempo", para afirmar que "en el caso de las sociedades humanas, para decidir cuánto y de qué maneras un sistema se halla en proceso de cambio, se tiene que mostrar hasta qué grado hay una modificación en las instituciones básicas durante un período específico" (p. 668).

- Farley (1990) lo define así: “cambio social es la alteración de patrones de conducta, de relaciones sociales, instituciones y estructura social en diferentes momentos”.
- Castells (1998) precisa que “una nueva sociedad surge siempre y cuando pueda observarse una transformación estructural en las relaciones de producción, en las relaciones de poder y en las relaciones de experiencia” (pp. 369-370).

Con base en estas aproximaciones y a partir de la caracterización elaborada por Jara (2007), pueden identificarse ciertos factores que influyen en el cambio social, así como niveles y tipos de cambio. En cuanto a los primeros, es posible señalar variables que impulsan el cambio, tales como el medio físico, la organización política y los factores culturales, sin olvidar que la interrelación entre los diferentes factores desempeña un papel decisivo, puesto que en cada época su papel y peso en la modificación estructural de las relaciones del sistema social puede presentar características diferentes (Giddens, 1999).

En cuanto a los niveles y tipos de cambio se identifican tres aspectos importantes:

- Se puede hablar de cambios ocurridos *en* la sociedad, o modificaciones parciales en las relaciones dentro de una misma estructura o sistema social o, de un cambio *de* sociedad, que llevaría al tránsito de un nuevo sistema diferente al anterior, en cuyo caso se estaría hablando de una transformación social o de revolución social;
- existen también cambios que se generan por la conjugación de dinámicas y movimientos corrientes en los elementos del sistema, de tal suerte que todo sistema social está en permanente cambio y dichos cambios son producidos de forma intencionada por actores, sujetos y agentes impulsores de determinadas modificaciones;
- en cuanto al alcance de los cambios, podrían distinguirse aquellos que se dan a nivel personal, grupal y social; entre el nivel micros social y el nivel macrosocial. Por otra parte, la diferenciación entre distintos niveles no es simple, puesto que existe una fuerte interdependencia de cada uno de ellos y distintas perspectivas que enfatizan el nivel al que tiene que darse el cambio: si es de lo personal a lo social, de lo micro a lo macro, o viceversa.

Si bien las formulaciones planteadas con base a los planteamientos de Jara (2007) son referidas al cambio intencionado por medio de la educación, de sus planteamientos se pueden inferir dos posturas éticas bien diferenciadas y contrapuestas entre sí: la primera es la propuesta por los organismos finan-

cieros internacionales del modelo dominante, del paradigma de la *racionalidad instrumental*, de acuerdo con Habermas, aquella en la que el recurso humano se convierte en capital para el desarrollo productivo; la segunda es en la que se ve a las personas como agentes de cambio, “con capacidades de incidir en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales como sujetos de transformación; es la perspectiva de la racionalidad ética y emancipadora (Habermas)” (Jara, 2007: 29).

A la luz de las consideraciones anteriores, en donde se plantean los factores y niveles que influyen en el cambio social, se esbozan en los párrafos siguientes los aportes y puntos de vista que históricamente han tenido mayor influencia tanto en el discurso de las diferentes disciplinas como en las prácticas sociales a que han dado lugar.

De acuerdo con Donati (1993), el término *cambio* aparece con la revolución industrial en Inglaterra, con el Iluminismo y la revolución en Francia, y sirve para explicar el paso de la sociedad premoderna a la moderna. En el siglo pasado, la discusión sobre el tema tendría más precisión en la denominación, al reconocer el cambio de un orden social a otro, por ejemplo del capitalismo al socialismo. Gradualmente el concepto se ha generalizado y se ha convertido en sinónimo de dinámica social, como contrapuesto a la inmovilidad. Según Donati (1993:30), “como tal sirve hoy en día para indicar una variedad de procesos tales como la modernización, el progreso, la evolución, la difusión de las innovaciones y, en general, la transformación de las estructuras sociales y culturales”.

Durante el siglo XIX el discurso del progreso de la modernidad tuvo especial auge con la aparición del paradigma evolucionista. Darwin y Wallace desmontaron la postura *fijista* de la interpretación literal del Génesis, referida al hecho de que cada especie viva había sido creada un día de la semana por Dios. El evolucionismo implicaba continuidad, complejidad y determinismo. Spencer, dentro de las teorías evolucionistas del “darwinismo social”, afirmaba que las sociedades pasan por una serie de etapas hasta evolucionar de sociedades simples a sociedades complejas (Cruz, Gómez, Gualda y Ruiz, 1996).

Alcañiz (2004) señala como una posición definida con referencia al cambio la explicación de Comte, para quien el cambio social se explica por medio de ciertas fases o etapas, conocida como la ley de los Tres Estadios (teológico, metafísico y positivo o científico), señalando que todas las sociedades tienen que pasar por las tres etapas.

Para Marx el concepto de “cambio” es entendido como un proceso que parte de un estado previo originario y feudal y su paso a un estadio intermedio y capitalista, para terminar en un último paso final, el socialista (Fernández, 2004). Según Marx, el cambio afecta principalmente a las fuerzas de producción y se produce de forma revolucionaria, por medio de la lucha de clases, impulsando la emergencia de un nuevo orden social dominado por el proletariado.

A finales del siglo XIX y principios del XX, Max Weber combatió todas las construcciones histórico-filosóficas de su tiempo. Weber se oponía a las leyes históricas, ya que, según él, no tienen en cuenta las ideas que aportan los individuos y que pueden transformar a la sociedad. Weber, refiere Alcañiz (2004:14), “sitúa al individuo en el centro por su capacidad para decidir y adoptar diferentes valores. Sólo los individuos pueden orientar su acción por ideales supremos y de esta manera, indicar nuevos caminos en la historia”. El aporte particular de Weber es que entiende que el cambio social no puede explicarse mediante un solo factor. El factor económico, por ejemplo, está presente en el cambio social, pero también lo está el factor religioso, antropológico y cultural. El cambio es, así, complejo, y precisa de la interrelación de todos estos factores junto con la racionalización de los mismos, lo que explica los cambios sociales importantes de la historia.

El nihilismo, por su parte, que se posiciona hacia la década de los setenta, cuestiona todo el proyecto de la modernidad: el predominio de la razón, la ciencia y el progreso. Nietzsche cuestionaba la idea del progreso como una idea falsa, ya que veía que los resultados del progreso provenientes de la Ilustración y la revolución industrial no eran exitosos. Nietzsche no se adhiere a la idea de mejorar el mundo o en el advenimiento de una era de prosperidad, sino que tiene una oscura profecía del futuro.

Al final de la segunda guerra mundial se acuña una nueva denominación del cambio que se exporta e impone al resto del mundo. El cambio es ahora el *desarrollo*, el cual se vincula necesariamente al cambio y al progreso pero con un significado centrado en cuestiones económicas, en particular industriales. Este desarrollo pretende aplicarse a los países que no han alcanzado niveles de bienestar que disfrutaban las sociedades occidentales industrializadas. Esta noción de desarrollo tiene una connotación de transformación, mutación y cambio aplicado a los países llamados del Tercer Mundo; cambio que no se genera al interior de estos países sino que es un cambio exógeno, provocado, a imitación de los países considerados como desarrollados. El mecanismo por medio del cual se inducirá el cambio es la industrialización. Siguiendo a Parsons y su teoría funcio-

nal del cambio, se supondría que haciendo variar el aspecto económico, mediante la industrialización, variaría el resto de la sociedad.

A finales de la década de los setenta aparece en el discurso de los científicos sociales un ataque a la modernidad, en buena medida inspirada en el nihilismo de Nietzsche. Los llamados postestructuralistas pretenden desvelar el proyecto de la modernidad por medio de distintas aportaciones teóricas claves en el pensamiento actual. La publicación del libro de J. Lyotard, *La condición posmoderna*, en 1979, fue un hecho en particular importante, ya que es a partir de ahí que la posmodernidad se consolida como un movimiento histórico social que se caracteriza por su oposición al discurso del progreso y de la historia lineal. La posmodernidad se convierte en una ideología de la posthistoria, como un proceso de pérdida de sentido que renuncia a los ideales de cambiar el mundo. De entre los más destacados pensadores del posmodernismo, destaca Foucault, quien junto con otros autores postestructuralistas de la época cuestiona el papel relevante que la tradición marxista asignó al sujeto histórico en el cambio o transformación social.

Frente a la crisis de la posmodernidad, autores como Boudon (1999) han señalado que la crisis de la sociología se sitúa en su propia problemática epistemológica. Distintos autores han reaccionado frente a la crisis del posmodernismo, entre los cuales se sitúa Habermas, quien critica abiertamente a Foucault, diciendo que este pretende demostrar que en los dos últimos siglos no ha habido ninguna mejora, sino exclusivamente normalización de los mecanismos de ejercicio de poder.

3.2 Intervención y transformación social

El significado de la expresión “transformación social” tiene una especial relevancia en el marco de la intervención, puesto que las intervenciones que los actores realizan son un paso o una contribución para modificar un cierto estado de cosas en el “tejido social” (CIFS, 2008a).

Tres ejes estarían incidiendo en el tejido social, cuando se habla de transformación:

- **Cambio.** Referido a la repercusión social en distintos niveles (conciencia personal, familia, organización, etc.).
- **Proceso.** Conjunto de acciones intencionadas que implican conductas y responsabilidades específicas, que persigue paralelamente aprender del proceso de cambio, por medio de la evaluación para la mejora.
- **Construcción de conocimiento.** Generación de conocimiento a través de la investigación, el cual se convierte en un beneficio permanente para ciertos beneficiarios.

No puede afirmarse que con referencia a la noción de *transformación social* exista una idea común entre los distintos actores del proceso de intervención. No obstante, existe cierto consenso en entender el concepto como un horizonte de trabajo y como un referente común que hay que significar colectivamente y orientar a la mejora de las condiciones y la calidad de vida de las personas y colectivos sociales.

4 La noción de desarrollo

Un aporte sustancial a la conceptualización de la construcción de la sociedad, es provista por la sociología del desarrollo, disciplina que estudia las concepciones subyacentes y los fenómenos relacionados con el logro de mejores niveles de bienestar en las sociedades (Morán, 2004). Si bien el estudio de los fenómenos sociales ha sido históricamente abordado desde muy distintos ángulos, a partir de la segunda mitad del siglo XX los científicos sociales han asignado a la economía un papel preponderante. En esta relación entre los sistemas económicos y el desarrollo social han destacado dos líneas de reflexión que han tenido un impacto global indiscutible: la crítica marxista del capitalismo y el liberalismo.

Algunos conceptos que han tenido un lugar relevante en la reflexión sobre el avance de las sociedades han sido la medición del desarrollo humano: el análisis tanto de las condiciones que favorecen como las que lo obstaculizan, así como los efectos de su presencia o ausencia en las sociedades. Otras temáticas abordadas por esta vertiente de la sociología son la cooperación al desarrollo efectuada desde los gobiernos, las agencias internacionales y las Organizaciones no Gubernamentales (ONG), así como las distintas alternativas para el logro del bienestar propuesto por distintos movimientos y sectores.

Si bien no es el objeto de este apartado elaborar una revisión histórica de los modelos de desarrollo, es posible formular algunas consideraciones de interés en orden a su vinculación con el objeto de estudio de este documento: la Intervención Social. Díaz (s.f.) reconoce que “el desarrollo es un proceso histórico y contingente que ha tenido como referente teórico-explicativo diversos paradigmas” (p. 3). Dependiendo de los autores, se reconocen al menos siete tipos de contribuciones teóricas que tienen la intención de interpretar los procesos de cambio y desarrollo. Thiel (2001), citado por Díaz (s.f.), distingue los siguientes:

- la teoría del crecimiento en sentido amplio (teoría de la modernización);
- la teoría de la dependencia (CEPAL);
- el modelo de planificación centralizada (socialismo real);
- el modelo neoliberal;
- el modelo de economía privada dirigida por el Estado;
- el concepto del condicionamiento cultural del desarrollo;
- y el concepto del desarrollo sustentable o sostenible.

Cabe señalar que muchos de estos paradigmas han fracasado, en particular los cuatro primeros, de lo cual hay suficiente evidencia empírica como para poder afirmarlo.

El desarrollo es multidimensional y, por lo tanto, se trata de un proceso que integra las dimensiones sociales, políticas, culturales y ambientales. Distintas disciplinas han ayudado a nutrir el concepto de desarrollo: ciertamente la economía tiene un papel importante, pero lo tienen también la ecología, la antropología, la sociología, la historia, las ciencias políticas y la ética, entre otras. Este enfoque multidisciplinario coincide con la concepción de un tipo de desarrollo que contribuye a la construcción de condiciones que permitan a la sociedad

- generar y distribuir la riqueza de manera justa y equitativa;
- la participación activa y comprometida de los diversos actores sociales en las decisiones de carácter público, en un marco democrático e incluyente;
- propiciar el uso y aprovechamiento de los recursos naturales de manera tal que se garantice la sustentabilidad.

Aranda (1991) refiere que, la generación de un modelo de desarrollo de acuerdo con lo antes descrito tendría “como objetivo central y sujeto de sus políticas elevar sistemáticamente el nivel y la calidad de vida de la población, eliminar la indigencia y la pobreza y procurar la dignidad y la solidaridad entre los seres humanos” (p. 7).

Distintos análisis elaborados en el Centro de Investigación y Formación Social en torno del concepto de desarrollo consideran la existencia de seis dimensiones necesarias y articuladas del mismo (CIFS, 2001a). Se reconoce primeramente la multidimensionalidad de dicha noción y luego se desarrolla cada una:

a) El desarrollo es un proceso multidimensional

Durante mucho tiempo prevaleció la visión economicista del desarrollo, que medía el avance de pueblos y naciones en función de variables macroeconómicas. Gradualmente

se ha ido conformando una visión más integral que incluye aspectos tales como la participación, los derechos humanos, la ecología, la equidad de género, el progreso democrático, etc. Amartya Sen, (2000), uno de los más destacados impulsores de este enfoque, sostiene que “el desarrollo tiene que ocuparse más de mejorar la vida que llevamos y las libertades de que disfrutamos... La expansión de las libertades que tenemos razones para valorar no sólo enriquece nuestra vida y la libera de restricciones, sino que también nos permite ser personas sociales más plenas, que ejercen su propia voluntad e interactúan con –e influyen en– el mundo en el que viven” (citado en CIFS, 2001a:20).

El consenso con referencia a integrar distintas y variadas dimensiones del desarrollo crece a nivel de instancias y foros nacionales e internacionales, en donde se ha vuelto la mirada hacia aspectos tales como la búsqueda de la libertad, bienestar y participación para todos los individuos y sociedades. Avanzar al desarrollo significa construir condiciones que permitan a la sociedad generar y distribuir la riqueza de manera justa y equitativa; la participación activa y comprometida de los diversos actores sociales en las decisiones de carácter público, en un marco democrático e incluyente; y propiciar el uso y aprovechamiento racional de los recursos, de manera que se asegure la sustentabilidad.

Si bien es cierto que las variables macroeconómicas son importantes, es necesario también poner énfasis en el desarrollo regional y local, entendido como un proceso en el cual se organizan el gobierno y la comunidad para promover el crecimiento económico, la participación e integración social, y fortalecer su identidad dentro de un área geográfica específica, con el propósito de mejorar la calidad de vida de sus habitantes.

En síntesis, se busca promover el desarrollo desde sus múltiples dimensiones para generar oportunidades para el desenvolvimiento de capacidades y una mayor diversidad de opciones para conseguir el bienestar integral de personas y comunidades.

b) La dimensión económica

La dimensión económica se entiende como el conjunto de actividades cuyo propósito es la obtención de bienes o beneficios materiales y servicios destinados a satisfacer las necesidades de la población de una localidad o región, así como la manera en que los actores sociales se involucran en las diversas actividades económicas. Esta dimensión tiene un carácter eminentemente social, dado que su propósito es lograr el bienestar integral de las personas de manera equitativa y justa.

Esto es así porque cuando lo que se busca es la supremacía del mercado, el resultado es la desigualdad social y la degradación ambiental.

El sostenimiento y expansión de la economía no se puede lograr si existen desigualdades extremas de bienestar que generan inestabilidad política y social y que a final de cuentas frenan el avance económico. De ahí la importancia de incluir aspectos sociales, políticos, culturales y ambientales para complementar adecuadamente el aporte del desarrollo económico.

c) La dimensión política

La dimensión política se refiere al proceso mediante el cual son tomadas las decisiones en una sociedad, la manera en que se distribuye y utiliza el poder. El acceso a y la distribución del poder están condicionados por la estructura del sistema político, por la manera en que dicho sistema está organizado y la dinámica de interrelaciones que se genera entre sus miembros. Esta estructura es esencial para el desarrollo de una sociedad, dado que tiene la capacidad de incluir a la población a través de mecanismos como la ciudadanía o la participación política, o bien puede excluir a amplios sectores, lo cual trae por consecuencia la imposibilidad de participar en el uso del poder político para conseguir que los intereses y necesidades de un sector de la sociedad sean tomados en cuenta al momento de las decisiones.

Entre los factores que más influyen en la dimensión política del desarrollo se encuentran los siguientes:

- La libertad política que los ciudadanos disfrutan para elegir a sus gobernantes y ejercer el derecho de pedirles cuentas sobre su desempeño.
- La apertura temática del sistema y la capacidad de distintos actores para imponer temas en la agenda política.
- La presencia de estructuras que alienten y reconozcan la participación de la sociedad.
- La capacidad de la sociedad para organizarse y gestionar recursos y bienes colectivos.
- La vigencia de un estado de derecho y de los derechos humanos.
- El tipo de relación que se da entre la sociedad, partidos políticos y gobiernos.

d) La dimensión social

La dimensión social del desarrollo tiene que ver con las posibilidades que los individuos y las sociedades poseen para satisfacer las necesidades básicas como alimentación, salud, educación, vivienda, agua y drenaje, sea por ellos mismos o por medio del Estado.

Un modelo de desarrollo es capaz de impulsar procesos sociales que impacten en un grupo social y territorio determinado, en la medida que fomenta la participación social de ese grupo en la consecución y evaluación de los proyectos sociales que les afectan. Un modelo de esta naturaleza genera capacidad en las personas para la toma de decisiones acerca de las acciones que afectarán su calidad de vida. La capacidad de un grupo social de desplegar sus propios recursos en torno de un proyecto determinado de desarrollo, le permite influir en las decisiones que afectan sus vidas y las de las generaciones venideras.

La dimensión social del desarrollo se encuentra vinculada con el aprovechamiento racional de los recursos naturales, la producción de bienes y servicios, así como la posibilidad de participación en la toma de decisiones locales que construyen y reproducen valores y prácticas sociales que van configurando la dinámica social y la identidad de una región.

El concepto de desarrollo sustentable es una propuesta de análisis para enfrentar los retos del desarrollo desde una perspectiva holística y multidisciplinaria que se empieza a gestar en la década de los sesenta y se incorpora a la investigación, a la reflexión y al debate público con una mayor contundencia hacia los noventa (Gutiérrez, 2008, Jansen, 2008). Con bastante frecuencia el concepto de sostenibilidad se liga a la idea de la relación del hombre con la naturaleza y la conservación del medio ambiente, haciendo referencia a la dimensión ecológica del desarrollo, sin integrar las dimensiones económica y social, sin las cuales es imposible conseguir dicha sostenibilidad.

La noción de sostenibilidad guarda relación especialmente con un patrón de organización que se mantiene a lo largo del tiempo, en virtud de haber adquirido ciertos rasgos que le confieren capacidades autogenerativas, en tanto que si un sistema es sostenible, es también durable por su capacidad de autoorganizarse, de reproducirse y de autogenerar condiciones para su continuidad. Visto así, una parte de un organismo, un organismo en sí, un ecosistema, una sociedad o el planeta pueden considerarse como sistemas vivos en la medida en que siguen un patrón de organización autopoiética. Sostenibilidad es el resultado de un patrón de organización observado en los ecosistemas, pero también aplicable a otros sistemas complejos.

e) La dimensión cultural

La cultura es una dimensión que se encuentra presente en las otras dimensiones del desarrollo. Desde la perspectiva de

la complejidad que surge a raíz de la crisis del pensamiento convencional, pensamiento que pretende reducir el desarrollo al crecimiento económico, se ha puesto en la mesa del debate el tema de la cultura como una dimensión trascendental para el desarrollo.

La dimensión cultural es compleja, y no puede reducirse a esquemas o modelos universales, puesto que lo que existe son grupos sociales concretos y situados, variables y distintos entre sí. La cultura ayuda a comprender las diversas formas de ser de la humanidad, de relacionarse con ella misma y con el entorno, y permite entrever las diferentes cosmovisiones, los diferentes *ethos*, las diversas identidades y formas de comprenderse a sí mismos y al mundo con el que interactúan.

Una de las aproximaciones que han intentado explicar la dimensión cultural del desarrollo es aquella que considera el capital social como un elemento esencial del desarrollo (Kliksberg (2000). El capital social y la cultura se asocian con conceptos como los de cooperación, confianza, etnicidad, identidad, comunidad y amistad, que son el sustento del tejido social de una sociedad. El capital social, de acuerdo con Kliksberg, se fundamenta en tres factores: i) el grado de confianza existente entre los actores sociales de una sociedad, que facilita la resolución de conflictos; ii) las normas de comportamiento cívico que van desde el cuidado de los espacios públicos y el pago de impuestos; y iii) la capacidad de asociacionismo de una determinada sociedad, que le posibilita actuar cooperativamente, armar redes y generar sinergias.

Cabe mencionar que la teoría del capital social ha tenido en el mundo académico sus objeciones y desacuerdos, sobre todo por la dificultad de desencadenar procesos de este tipo, así como de sistematizarlos y estudiarlos empíricamente. No obstante, el capital social es una metáfora cuya utilidad estriba en su capacidad de explicar ciertos fenómenos asociados con la cultura de los individuos y grupos sociales.

Otros conceptos importantes para explicar la dimensión cultural del desarrollo son la autonomía, como una acción colectiva necesaria frente a los procesos selectivos de globalización económica; la identidad, como un elemento definitorio y dinámico de los procesos de desarrollo; y la diversidad, como una posibilidad de las personas y los pueblos de entenderse a sí mismas y el entorno donde se ubican. Todos estos elementos reclaman respeto y cooperación ante la diversidad.

f) La dimensión ambiental

La dimensión ambiental del desarrollo ha sido abordada con

mucha frecuencia desde una posición antropocéntrica, que justifica la manipulación humana de los recursos naturales para utilizarlos como satisfactores sociales, viéndolos como una fuente inagotable y una reserva permanente de desechos. Desde esta perspectiva, la naturaleza se desvincula de la sociedad y no es responsabilidad de la misma.

La relación sociedad-naturaleza, vista desde la racionalidad del mercado, ha tenido hasta ahora un impacto devastador que es necesario reconsiderar. El mundo se enfrenta a una crisis ambiental sin precedentes que pone en riesgo no solo los recursos naturales, sino la propia existencia de la especie humana. La utilización de los recursos naturales ha sido excluyente y asimétrica, en detrimento de la mayoría de los habitantes de la tierra y de los ecosistemas del planeta.

Una nueva mirada a la relación sociedad-naturaleza pasa necesariamente por el replanteamiento del enfoque economicista del desarrollo para establecer una relación más equitativa del manejo de los recursos naturales, una mayor participación social en las decisiones sobre el uso y destino de los recursos, y por un consumo racional y responsable que no comprometa el futuro de las generaciones venideras.

5 Producción del conocimiento desde la práctica social

Los supuestos epistemológicos de la Intervención Social tienen que ver con la manera en que se concibe la producción del conocimiento. En este sentido, puede afirmarse que la generación de conocimientos y aprendizajes desde la práctica social está orientado al desarrollo y al cambio social. Es claro que la intervención y la investigación persiguen propósitos diferentes; no obstante, comparten una plataforma epistemológica y metodológica común. A continuación se describen brevemente las bases epistemológicas desde las cuales se plantea el acercamiento a la realidad y a su problemática como objeto de estudio:

a) La relación sujetos sociales-objetos de conocimiento. Se parte de la premisa de que los sujetos sociales no son entes aislados y cerrados en sí mismos, sino que estos son al mismo tiempo productos históricos, hacedores de la historia. Esto implica que, si bien el contexto influye sobre los sujetos, estos son capaces de actuar sobre su entorno y cambiarlo. Se entiende, por tanto, que los sujetos sociales no son entes

pasivos sino capaces de producir nuevas realidades.

b) La realidad social es cognoscible y transformable

Contrario a la visión lineal que concibe la realidad social como resultado de un conjunto de leyes y postulados que explican causas y consecuencias, se entiende que el acercamiento a la realidad es un producto subjetivo que es perceptible a través de los sujetos que forman parte de ella, y se construye mediante el intercambio permanente con el contexto donde se ubica el actor; por tanto, la realidad es el entrelazamiento de elementos, dimensiones y factores que no se expresa de forma inmediata, puesto que es mediada por los sujetos y se expresa en significaciones, cosmovisiones e interacciones que forman una totalidad en constante movimiento.

La realidad es compleja y multidimensional, de ahí que no hay una manera unívoca por medio de la cual pueda ser abordada. Por otra parte, es necesario reconocer la diversidad de conocimientos y saberes, así como la diversidad de actores sociales que son capaces de participar de un diálogo interactivo y creativo. Así, se asumen como plausibles enfoques diversos y plurales de acercamiento a la realidad y de generar conocimientos, que no tienen que ver necesariamente con la racionalidad científica.

c) Naturaleza de los fenómenos a estudiar

Ya que la realidad es compleja y diversa, el acercamiento a su problemática no puede ser realizado de manera puntual o lineal, sino de manera interdependiente, desde una visión holística, que ayude a complejizar y explicar el objeto de investigación e intervención. Se trata, por tanto, de unir las partes a la totalidad, articulando los principios de separación y de unión, de autonomía y dependencia.

d) Uso social del conocimiento

El conocimiento se construye de diversas formas y mediante distintos procesos que no se circunscriben únicamente al ámbito del quehacer científico. Los distintos actores sociales en su interrelación con el contexto generan aprendizajes y saberes que deben entrar en diálogo con aquel generado desde la ciencia, con el fin de construir el conocimiento con los diversos actores sociales, socializar ese conocimiento y convertirlo en un elemento transformador de la sociedad.

e) Conocimiento y realidad dinámica

La realidad es un escenario donde convergen conocimiento y acción. En los procesos de transformación social, los actores se mueven con gran dinamismo, como sujetos vivos que construyen su propia historia. La búsqueda sistemática del

conocimiento acerca de estos fenómenos, implica una postura epistemológica basada en la impredecibilidad, en el control incompleto de la información y en la incertidumbre. Así, el conocimiento se elabora en la conexión entre lo que no se sabe –incertidumbre– y lo que se sabe –conocimiento.

Los *elementos metodológicos* congruentes con las premisas planteadas parten de dos orientaciones principales: el pensamiento complejo y el pluralismo metodológico.

El *pensamiento complejo* trata de superar la fragmentación del conocimiento en mundos separados, propio de las ciencias convencionales, para unir las partes a la totalidad, articulando los principios de separación y unión, y el de autonomía y dependencia, presentes dialógicamente en el universo. Contrario al paradigma de la simplificación, que pretende abstraer y reducir la realidad a partir de su observación, la complejidad se enfrenta con la incertidumbre y es capaz de concebir la organización; es un pensamiento útil para contextualizar y globalizar, pero también para reconocer el todo en las partes.

En tanto que la realidad social es compleja, está compuesta por una gran cantidad de elementos que son interactuantes e interdependientes. Desde esta perspectiva, la realidad es mucho más amplia de lo que podemos observar y requiere una discriminación y selección de los objetos sobre los que se investiga y se interviene para transformarlos.

El enfoque desde la complejidad es de índole relacional y hace referencia a las relaciones posibles entre elementos y las interacciones que integran la realidad, y en este sentido está estrechamente vinculada con la incertidumbre, el azar y la indeterminación. De esta forma, el conocimiento desde la complejidad es un proceso continuo de acercamientos sucesivos a la realidad, sus elementos y sus articulaciones.

El pluralismo metodológico no se refiere a un mestizaje de enfoques, sino a la utilización selectiva de distintos acercamientos científicos alternativos, capaces de facilitar el análisis y transformación de la realidad. Esto significa que es posible incluir otras formas de conocimiento distintas a las que utiliza el pensamiento científico y que son también relevantes para el diálogo de saberes, que favorece la pluralidad en la forma de acercarse a la realidad y generar conocimiento. Este enfoque propone también la transdisciplinariedad como una propuesta centrada en el objeto de estudio que se complejiza a partir de distintas miradas y perspectivas de diversas disciplinas, mismas que desde sus tradiciones científicas construyen

un conocimiento coherente con la complejidad del objeto de investigación.

La pluralidad metodológica es inclusiva en tanto que integra la diversidad cultural y los conocimientos generados a lo largo de la historia por las diferentes culturas; si bien no se trata de adoptar acríticamente los conocimientos, sabiduría y postura ética de los distintos actores sociales, estos son relevantes desde el punto de vista metodológico como distintos marcos o posturas explicativas de los fenómenos sociales.

En términos de intervención, la pluralidad metodológica es pertinente en tanto que es necesario utilizar marcos teóricos y metodológicos disponibles en distintos campos del conocimiento, promoviendo una racionalidad abierta, capaz de abordar la complejidad desde la base de la realidad. En este sentido es que puede afirmarse que la estrategia metodológica de esta perspectiva se convierte en la posibilidad de fortalecimiento de la capacidad de aprender a aprender de todos los involucrados desde una práctica común. Es un tipo de aprendizaje local, autónomo, colectivo, territorializado y, a la vez, una mediación para enfrentar la incertidumbre y la necesidad de construcción de una acción compleja, desde la subjetividad de los actores implicados en la acción (intersubjetividad).

6 La complejidad y la interdisciplinariedad

Antes de avanzar hacia las implicaciones que la noción de complejidad y de interdisciplinariedad representan para la Intervención Social, es necesario esbozar brevemente el significado de este binomio.

En los últimos treinta años ha habido un intenso debate surgido a raíz de la emergencia de nuevos modelos de comprensión de la realidad a través del conocimiento científico. Una de las nociones clave del desarrollo de diversas propuestas ha sido la de *integración*. Junto con un reconocimiento creciente acerca de la insuficiencia de los clásicos *corpus* disciplinarios, para explicar la complejidad del mundo, se han generado movimientos integradores en dos sentidos: por una parte, la integración de disciplinas, más allá de las fronteras o límites de departamentos, teorías y métodos disciplinarios; y por la otra, la integración de actores en el proceso de conocimiento más allá de las fronteras del ámbito académico, lo que nos habla en último término de *integración* y de *participación* (Carrizo, Prieto y Klein, 2003).

La problemática de la interdisciplinariedad evoca la idea de puesta en común de intercambio entre diferentes disciplinas y de integración de principios epistemológicos. Es un intento por tender hacia la unidad de saberes, considerando el carácter sistémico y la complejidad de la realidad como un todo. No es que las disciplinas tradicionales hayan dejado de explicarnos la realidad, tal como sugiere Morin (1999: 91):

Las disciplinas están plenamente justificadas intelectualmente a condición de que ellas guarden un campo de visión que reconozca la existencia de las relaciones y solidaridades [...] Por ejemplo, la noción de hombre se encuentra fragmentada entre diferentes disciplinas biológicas y todas las disciplinas de las ciencias humanas: el psiquismo está estudiado de un costado, el cerebro de otro, el organismo de un tercero, los genes, la cultura, etc.; se trata efectivamente de aspectos múltiples de una realidad compleja, pero que no toman sentido si no son religados a esta realidad, en lugar de ignorarla.

Así, las razones y la necesidad de un abordaje interdisciplinar provienen de dos ideas: la naturaleza sistémica de la realidad y de su complejidad. Surge de lo necesario que es dar un mejor tratamiento a los problemas prácticos; y es en las ciencias aplicadas o en la aplicación de las ciencias donde la interdisciplinariedad encuentra su lugar de realización. Por otra parte, el abordaje de esta interdisciplinariedad es requisito para una mayor calidad y profundidad en las investigaciones científicas, ya que la complejidad de los problemas que la investigación enfrenta no pueden tratarse desde una disciplina en particular sin caer en el riesgo de la reducción o simplificación (Ander-Egg, 1999).

Un enfoque por medio del cual ha sido abordado el tema de la multidisciplinariedad con mayor énfasis y consistencia es el de la complejidad. A primera vista, esta es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, donde están presentes, paradójicamente, la unidad y la multiplicidad. La complejidad es, señala Morin (1995), el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. La tendencia natural de las ciencias parcelarizadas es poner un orden, simplificar, evitar ambigüedades e incertidumbres. La complejidad, por su parte, es incertidumbre en el seno de sistemas ricamente organizados, y está ligada más a la teoría de sistemas abiertos, no disyuntivos, en donde sujeto y objeto son constitutivos uno del otro.

El paradigma de la simplificación, explica Morin (1981), ci-

tado por Ander-Egg (1999: 60), es una forma de analizar los problemas y de explicar la realidad mediante un pensamiento reductor, unidimensional, disyuntivo y maniqueo que rechaza, "por sus categorías, jirones enormes de lo real". La simplificación se expresa, aclara Morin,

cuando la *distinción* elimina la relación entre el objeto y su entorno,

- cuando la *objetivación* elimina el problema de la actividad constructiva del sujeto en la formación del objeto,
- cuando la *explicación* se limita y se detiene en el análisis,
- donde la *distinción* se convierte en *disyuntiva* que separa y aísla las entidades sin hacer que se comuniquen,
- cuando la *objetivación* se convierte en *objetivismo* (ilusión de creer que nuestro espíritu refleja y no traduce la realidad exterior),
- cuando el *análisis* se convierte en reducción de lo complejo a lo simple, de lo molecular a lo elemental,
- cuando la *eliminación* de ciertos caracteres o aspectos del objeto o del fenómeno se convierten en unidimensionalización, es decir, reducción a un solo carácter o aspecto.

El pensamiento simplificado es reduccionista y mutila la realidad, en tanto que ignora la totalidad y deja de lado aspectos que no se pueden ver desde una perspectiva unívoca: de ahí la necesidad de pasar del paradigma de la simplificación, al paradigma de la complejidad (esquema 1).

Morin (1995) propone tres principios que ayudan a pensar la complejidad:

El *principio dialógico* permite mantener la dualidad, dentro de la unidad, asociando los dos términos como complementarios y a la vez como antagónicos.

El *principio de la recursividad organizacional* describe los procesos por los cuales los efectos y las causas son a la vez causas y efectos de aquello que los produce. De aquí la expresión de *bucle recursivo*, cuya metáfora permite comprender cómo un sistema se autoproduce. Por ejemplo, los individuos producen la sociedad que produce a los individuos. Este principio rompe con la idea de la causalidad lineal y explica la idea de la autoorganización.

El *principio hologramático* explica que no solo las partes se encuentran integrando el todo, sino que el todo se encuentra en cada una de sus partes, de manera análoga a las molé-

Paradigmas de la Simplicidad y de la Complejidad

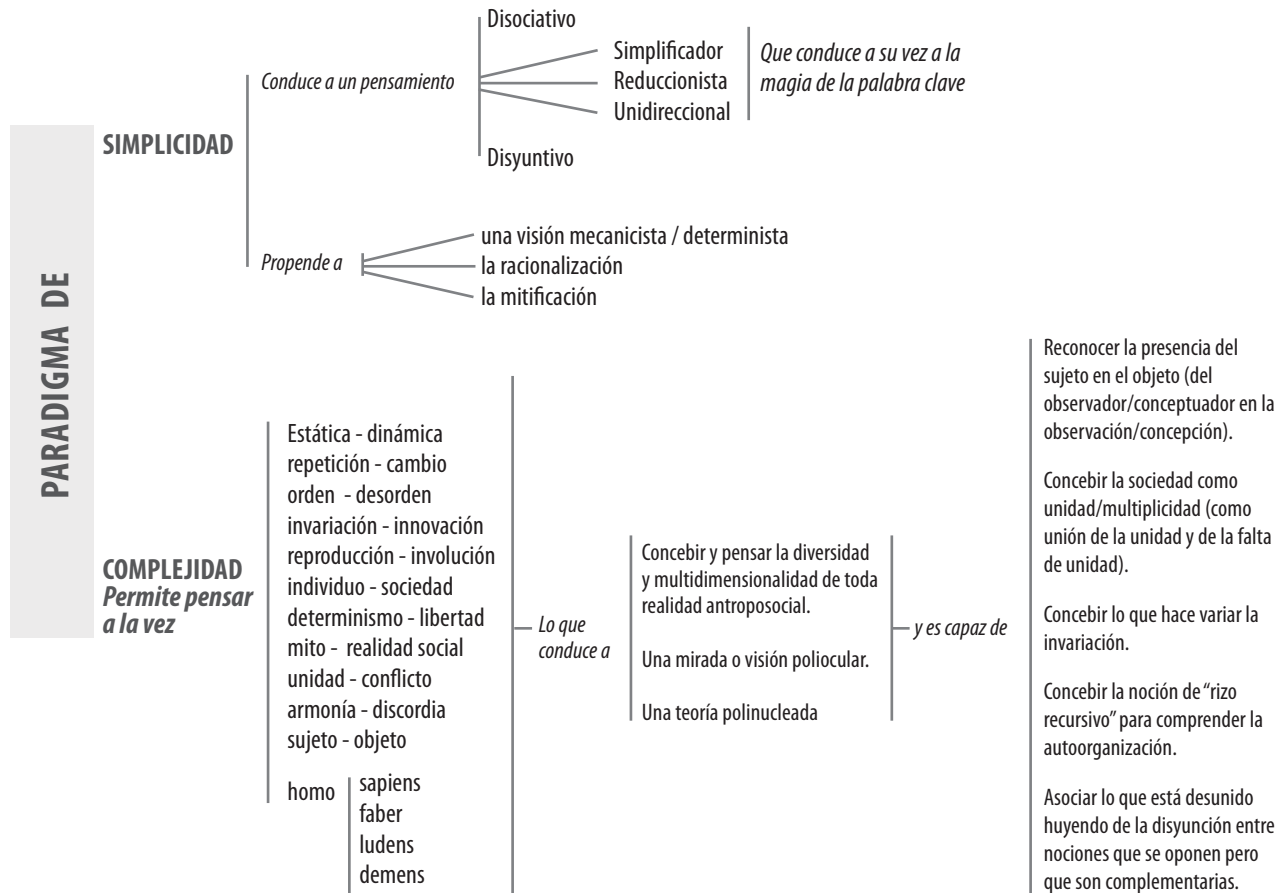


Gráfico 1

(Ander-Egg, 1999: 61)

.....

culas de ADN que están presentes en cada tejido y célula del cuerpo humano. El principio hologramático es una metáfora para explicar cómo cada parte contiene la información de todo el objeto.

Esta forma de abordar la realidad precisa de una *actitud intelectual*, puesto que no cualquier forma de conocer dicha realidad y transformarla facilita un tratamiento interdisciplinar. Esta actitud podría resumirse en tres dimensiones: sistémica/ecológica/dialéctica; con esto se quiere afirmar que, al ser la

realidad sistémica, el modo de abordarla debe ser también sistémico. La segunda dimensión considerada en este enfoque es la ecológica, ya que nada ocurre de manera aislada: todo está condicionado en mayor o menor grado: “todo está relacionado con todo”; es decir, en la realidad social se presenta una intrincada red de intercambios y retroacciones, las cuales, si se desconocen, hacen muy difícil el enfoque interdisciplinar. La tercera dimensión, la dialéctica, permite captar el movimiento mismo de la realidad, cuyas partes están en relación activa en un proceso constante de choque entre

contrarios y de múltiples factores que se entrecruzan en la dinámica misma del tejido social.

7 Consideraciones finales

El análisis de un modelo de IS a la luz y en contraste con distintas propuestas teórico-metodológicas es una tarea no muy fácil. En primera instancia, el marco conceptual en el que se inscribe la IS debe ser congruente, en primer lugar con los principios y valores que definen a la institución, que no se identifican necesariamente con una teoría. Al decir de Fernández (2008:3), “una universidad jesuita es siempre una universidad histórica, esto es, conformada en su identidad y sus funciones según las exigencias de la concreta realidad en la que se inserta. No existe un modelo único de universidad jesuita, ni los modelos que existen lo son para siempre”. Cabe esta importante distinción porque se debe tener claro que el instrumental teórico-metodológico del cual se pueda echar mano para fundamentar la IS es aquel que es congruente con las definiciones institucionales que mejor respondan al contexto histórico social, en fidelidad con la misión de la institución.

Al abordar, por tanto, una teoría o un enfoque metodológico, se busca recoger los mejores aportes de la investigación y la experiencia de los actores implicados en la IS, con el fin de fundamentarla y proveerla de los recursos metodológicos y estratégicos que permitan su puesta en práctica.

Al hacer un recuento de las ideas expuestas en los apartados anteriores, cabe hacer algunas reflexiones puntuales que ayuden a vincularlas con los propósitos del presente estudio:

- Las distintas concepciones de la sociedad, el análisis de la realidad y su transformación tienen un componente ético-político ineludible. Lo explica con claridad Oscar Jara (2007) cuando, a partir de los postulados críticos de Habermas, describe a los actores sociales como agentes de cambio, con capacidad de incidir en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, desde la racionalidad ética y emancipadora, en contraposición a la visión hegemónica de carácter economicista. Se parte de un horizonte utópico esperanzador, que ve a los actores sociales no como producto de la historia, sino como hacedores de la misma.
- Estrechamente ligado a la categoría “cambio social”, la *transformación social* adquiere un papel relevante en el marco de la intervención, ya que es a través de procesos de transformación que se posibilita el hecho de impactar

en distintos niveles: conciencia y conocimiento de la realidad social; construcción de capacidad en las personas y los colectivos para el consenso y la negociación; y, de manera particular, la transformación en términos de mejora de la calidad de vida de las personas. Todo esto inscrito en una alternativa privilegiada para conseguir dichas transformaciones: diseño, gestión y evaluación de proyectos de intervención.

- La noción de desarrollo, tal y como se ha planteado en el presente documento, se fundamenta en la idea de la sustentabilidad, desde un enfoque multidisciplinario, no centrado en lo económico y alejado de un carácter puramente ambientalista. Se busca un modelo de desarrollo que genere una distribución de la riqueza con justicia y equidad; que garantice la participación de los diversos actores sociales en un marco democrático e incluyente; y que favorezca el uso racional de los recursos naturales, de manera que se garantice la sustentabilidad.
- La producción del conocimiento se asume como un proceso en el que los actores resignifican su práctica y generan aprendizajes útiles y significativos, orientados al desarrollo y al cambio social, con una visión de futuro viable y consistente con su visión del mundo y sus propios intereses.

Partiendo del postulado constructivista que asume la realidad no como algo ajeno a la persona, sino que es una construcción humana elaborada en la interacción entre los sujetos y el objeto de conocimiento, se concibe esta, no como una situación dada, sino como una posibilidad que abre el horizonte utópico y dinamiza a los sujetos para la construcción de una sociedad con vida digna, justicia y equidad.

Se trata, por otra parte, de un conocimiento que parte del contexto, desde lo local, entendido como el espacio social y territorial de los actores y el desarrollo de capacidades de gestión de dicho espacio, para generar respuestas eficaces y sostenibles a su propia problemática y necesidades. Al decir de Long y Villareal (1993: 2), “es aquí donde nuevos tipos de teorización y metodologías de campo, basadas en una perspectiva centrada en el actor social, pueden proporcionar una contribución importante”. Esta es una perspectiva que se enraiza en las experiencias y en la conciencia cotidiana de hombres y mujeres ordinarios, y no tanto en esquemas teóricos preconcebidos que tratan de probar su consistencia enfrentándose a la práctica.

- Cuando se aborda el tema de la IS desde el enfoque de la complejidad, es necesario reconocer las implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas que este conlleva. Para el caso se proponen algunas consideraciones relevantes, que coadyuvarán a una práctica congruente con el marco epistemológico planteado:

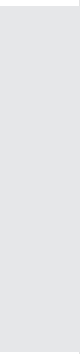
Es preciso reconocer la necesidad de generar espacios en donde las distintas disciplinas entren en diálogo, reconociendo que los intereses de los grupos académicos son obstáculos reales; es necesario, por tanto, el ejercicio del trabajo en equipo con grupos interdisciplinarios, en la búsqueda de aplicaciones en problemas únicos y concretos, y aceptando el reto de trabajar desde la incertidumbre.

La IS se ve como parte de una realidad compleja e implica reconocer el entramado de acciones que interactúan bajo diversas dinámicas que se mezclan por medio de las interacciones, intenciones y múltiples acciones de los actores que se encuentran en el centro de ese universo. Desde la *dialogicidad*, es previsible e indispensable considerar la diversidad de expectativas, objetivos e intenciones que guían las acciones de los sujetos, que pueden complementarse, excluirse o convertirse en posiciones antagónicas. Puesto que un componente ineludible en la IS es la intersubjetividad entre quienes participan en dicho proceso, esta se construye como una subjetividad compartida mediante la cual los objetos o situaciones sobre los que se interviene son interpretados, valorados y comprendidos de manera afín, y las acciones son acordadas y se generan expectativas con referencia a los resultados. A partir de este supuesto, la dinámica de interventor-intervenido carece de fundamento, puesto que, desde la complejidad, se habla de actores cuyos guiones apenas están esbozados y que solo en el proceso de la interacción adoptan su forma definitiva.

No existe una relación lineal y unidimensional de causa-efecto explicativa de la realidad social, sino un conjunto de relaciones causales complejas, multideterminadas y recíprocas. Siempre existirá un principio de incertidumbre inherente en la acción de intervenir, con lo cual las desviaciones, rupturas, retrocesos y correcciones son componentes inherentes al proceso de IS.

No puede afirmarse que exista una metodología única para la IS, puesto que cada proceso es en sí mismo pertinente en función de la experiencia de los participantes. He ahí el particular matiz de la intervención como estrategia que se deriva de la conciencia del riesgo y la incertidumbre. No obstante, la producción del conocimiento, que pretende ser socialmente relevante, puede constituirse en aprendizaje colectivamente construido que, si bien no es replicable, puede ser útil para el análisis, la reflexión e intervención en contextos semejantes.

La manera de abordar la realidad social y su problemática se formula desde la interdisciplinariedad y lo complejo. Si bien existe ya un *corpus* de conocimiento suficientemente denso sobre el tema, sus derivaciones metodológicas y prácticas son todavía un campo en construcción que requiere determinadas competencias disciplinarias y, a la vez, una actitud que facilite el diálogo y la apertura, tanto para el trabajo interdisciplinario como para la construcción del conocimiento, que acepta la pluralidad y la diversidad tanto de saberes y racionalidades como de acercamientos y aproximaciones metodológicas.



1 Enfoques asociados con la Intervención Social (IS)

El presente capítulo presenta una exploración de la Intervención Social (IS) desde el contexto universitario, y tiene como marco de referencia la propuesta del ITESO. El punto de partida es un recorrido histórico que describe tres iniciativas o formulaciones que han dado lugar a distintas formas de arribar al compromiso social de la universidad: la Promoción Social, la Responsabilidad Social y la Cooperación para el Desarrollo. Estas denominaciones han generado importantes concreciones en la vida social en general y universitaria en particular, planteándose quizá proyectos distintos de sociedad y elaborando sus propias definiciones con respecto al cambio social. En cualquier caso, es necesario señalar que en la actualidad es posible constatar la influencia que han tenido y siguen teniendo en las diversas conceptualizaciones y prácticas acerca de la Intervención Social.

1.1 Promoción Social

1.1.1 Conceptualización

El término *promoción* se origina en los años sesenta y setenta en los planes de desarrollo formulados a partir de la Alianza para el Progreso en la corriente de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Tanto en documentos gubernamentales como en los de organismos multilaterales el concepto es asumido como plantear y desarrollar propuestas técnicas por medio de la acción de los promotores. El concepto de *promoción* se resignifica a partir de la práctica social latinoamericana y se reformula de manera diferente a aquella que solo se refiere a la adaptación de los sujetos a las políticas de desarrollo decididas sin ellos y externas a su cotidianidad (Reygadas, 1998).

Si bien las definiciones son incompletas y limitadas, algunos intentos por dar cuenta de este movimiento son planteados por algunos autores. Por ejemplo, Follari (1984: 22) señala que la promoción es “el conjunto de acciones y programas destinados a ser realizados con la participación de los grupos populares, con el fin de producir transformaciones en los niveles de vida de éstos, incorporando no sólo los aspectos de su desarrollo material sino también los de su desarrollo social y cultural, y muy particularmente, sus procesos educativos”.¹ Aguilar (1977: 31) entiende la actividad promocional como “una acción que tiende a poner las condiciones y facilite que los oprimidos se organicen, luchen por sus intereses de clase y se vayan haciendo cada vez más capaces de tomar y ejercer el poder organizadamente ...”.²

Años antes, Ander Egg (1965), bajo el término de “desarrollo de la comunidad”, formuló una definición semejante a las anteriores: “es una técnica social de promoción del hombre y de movilización de recursos humanos e institucionales mediante la participación activa y democrática de la población en el planteamiento y ejecución de programas a nivel de comunidades de base, destinados a mejorar sus niveles de vida”.³

La noción de *promoción*, desde una lectura de inspiración cristiana y marxista, propia de la década

1 Citado en D. Shugurensky (1989). *Introducción al mundo de la promoción social*. Pátzcuaro, Michoacán UNESCO/OREALC/CREFAL, p. 11.

2 Citado en C. Garza (1982). “Modelos de promoción social”. Serie: Promoción Popular núm. 1. *Cuadernos del Centro de Servicio y Promoción Social*. México: Universidad Iberoamericana, p. 37.

3 Citado en D. Shugurensky, *op. cit.*, p. 11.

da de los setenta, intentaba describir el quehacer de los educadores sociales frente a sectores populares, indígenas, campesinos, obreros, universitarios, mujeres y otros colectivos, con el fin de que las relaciones entre ambos condujeran a transformarse mutuamente y a generar capacidad no solo para tomar conciencia de la realidad, sino para construir procesos de transformación desde la perspectiva de una solución justa y de fondo a las causas de la situación que vivían.

Distintos autores han elaborado definiciones del término, así como caracterizaciones de los distintos modelos que subyacen a la práctica de la promoción social (Ayala, 1989; Garza, 1982; Gorriti, 1989; Reygadas, 1998). Con el fin de describir distintas perspectivas, así como el itinerario que ha seguido la teoría y la práctica de la promoción social, se ha adoptado la sistematización elaborada por Shugurensky (1989), muy en sintonía con los autores antes citados. El autor llama "grandes corrientes" a aquellas que se han sucedido, intercalado y enfrentado como formas de pensar y realizar la promoción social, mismas que tienen su fundamento en la aparición de nuevas realidades sociales, el surgimiento de nuevas teorías explicativas de la realidad social y la lucha de los pueblos por construir una sociedad más justa. A continuación se describen brevemente las cuatro grandes corrientes que Shugurensky identifica:

i Énfasis en la modernización

Este énfasis tiene su fundamento en los planteamientos sociológicos funcionalistas, entre cuyos teóricos sobresalen Durkheim, Malinowski y Parsons. El funcionalismo plantea que la sociedad es un organismo que tiende al equilibrio y al orden, y que algunas anomalías, desviaciones o retrasos simplemente deben corregirse. Es por eso que los individuos o grupos sociales que intentan alterar el orden social por considerarlo injusto son percibidos como elementos disfuncionales. Desde el punto de vista económico se retoma el desarrollismo, que explica el desarrollo como el paso de una sociedad atrasada y tradicional a otra moderna, tecnologizada y con altos niveles de consumo.

La estrategia para pasar de una etapa de retraso a una de modernidad es la ayuda externa, inversión, modernización, industrialización, generación de servicios básicos, asistencia técnica y capacitación. Desde el punto de vista educativo esta corriente señala que la educación es el gran factor de progreso social que satisface la necesidad de preparar a los más capaces como líderes y directivos; la falta de educación de los sectores populares es vista como carencia de información, de los valores y actitudes necesarios para el desarrollo

En la concepción de la modernización el cambio significa restablecimiento del orden, o bien la búsqueda de un nuevo y mejorado equilibrio. No se plantean objetivos de transformación estructural.

ii Énfasis en la conciencia crítica

Hacia finales de la década de los sesenta, el desarrollismo empezó a ser fuertemente cuestionado por sus escasos resultados con relación a los recursos invertidos, su metodología impositiva y asistencialista y, en particular, por ser reforzador de una ancestral situación de alienación y opresión. Como reacción al estilo paternalista y filantrópico surgió una nueva propuesta, conocida como educación "liberadora" o "concientizadora". Destaca particularmente como uno de los principales promotores de esta corriente Paulo Freire. Los estudiosos de la obra freiriana identifican sus primeros planteamientos, inscritos en la corriente hegeliana y cristiana, y si bien en ellos se reconoce la necesidad del cambio social, todavía se reconocen ciertos rasgos de la corriente desarrollista.

La corriente crítica se deslinda del desarrollismo cuando afirma que el cambio tiene que ser hecho desde los oprimidos. El medio más eficaz para lograr esta conciencia es la educación: cuando el sujeto se concientice y reconozca las causas de su opresión, pasará inmediatamente a la acción liberadora y transformadora.

Otro supuesto de la corriente concientizadora es que los sistemas educativos están orientados a mantener las estructuras económicas, sociales, culturales y políticas imperantes. De ahí que uno de los principales objetivos sea crear situaciones pedagógicas generadoras de conciencia en las clases oprimidas, logrando que se expulse la conciencia opresora que habita en ellas; una vez concientizados, los individuos se decidirán a realizar acciones liberadoras, convirtiéndose en factores decisivos del cambio.

iii Énfasis en la organización política

A diferencia de la promoción concientizadora, que busca emancipar a los oprimidos a través de la educación, la corriente política afirma que el cambio profundo de la estructura económica solo se puede conseguir mediante la toma del poder político concentrado en el Estado. En otras palabras, la única forma de acabar con las injusticias es cambiar las relaciones sociales de producción, y ello solo será posible mediante la revolución. Para que la revolución pueda fraguar, es necesaria la generación de condiciones objetivas, y por eso se preocupa más por la organización política que por el trabajo propiamente educativo; planteado en otros términos, el

trabajo educativo tiene sentido siempre y cuando contribuya a fortalecer la organización política.

La lucha por el cambio social, afirma la corriente política, no puede ser planeada ni conducida por colectivos tales como sindicatos, uniones ejidales o frentes populares, sino que requiere de un instrumento organizativo que le dé a las luchas reivindicativas un carácter ampliamente político. Es necesario que cuente con un programa y propicie la movilización en torno de cuestiones de interés social; que tenga una dirección centralizada; que haga política de manera sistemática y no coyunturalmente en situaciones de conflicto; y que disponga de militantes de tiempo completo. Este instrumento es el partido político.

iv Énfasis en la autogestión y en la construcción del sujeto popular

Cada una de las corrientes anteriores ha colaborado con importantes respuestas teóricas, metodológicas y técnicas en el campo de la promoción social. No obstante, ninguna de las tres por sí solas ha probado ser una alternativa eficaz para elevar el nivel de vida, desarrollar el espíritu crítico y conformar organizaciones populares dispuestas a luchar por un proyecto social. Poco a poco ha ido conformándose una práctica ecléctica superadora de los planteamientos desarrollistas, concientizadores y políticos, que ha ido produciendo un cuerpo de principios, recomendaciones metodológicas y análisis conceptuales. De cada una de las corrientes ha rescatado lo siguiente:

- De la *corriente desarrollista* rescata la necesidad de promover proyectos económicos generados colectivamente, que sean eficientes y autosuficientes; rescata la organización grupal y comunitaria para resolver problemas comunes.
- De la *corriente concientizadora* rescata la educación horizontal y dialógica, la autovaloración, la potencialización de la cultura popular, la participación, la autogestión, el desarrollo del análisis crítico y la idea de partir de la realidad del sujeto.
- De la corriente política rescata la necesidad de la organización popular, de vincular a la promoción con movimientos sociales y políticos de carácter más amplio y de realizar cambios estructurales profundos.

1.1.2 Promoción social en la universidad

La universidad latinoamericana en general y la mexicana en particular fue un espacio en donde las distintas formas de pensar la sociedad y el cambio hicieron eco. A principios de los sesenta surgieron distintos movimientos sociales que cuestionaron severamente al régimen y sus políticas desarrollistas. Al decir de Gómez (2003: 201),

un rápido recuento de los movimientos que tuvieron lugar entre 1958 y 1970 muestra el clima de confrontación y desacuerdo con la política estatal, cuyo común denominador fue la represión policiaca y militar. La intolerancia oficial para todas aquellas manifestaciones que no estuvieran incorporadas a la "familia revolucionaria" fueron combatidas sin vacilación. Además, se consolidó una explicación "oficial" que servía de trasfondo para justificar y controlar cualquier brote o manifestación de descontento, es decir, "la lucha contra la subversión y el comunismo ..."

Las universidades nacionales fueron consideradas focos de subversión y se convirtieron en objeto de clausura y cierres por los distintos regímenes militares. En su seno se había gestado la radicalización de movimientos políticos y sociales de gran envergadura (Didricksson, 2007).

El movimiento estudiantil popular de 1968, que fuera brutalmente reprimido, luchó frontalmente contra el autoritarismo y a favor de las libertades democráticas, constituyéndose en un parteaguas de los avances de la sociedad civil. Los movimientos sociales y políticos se constituyeron en cuadros que dieron continuidad en el tiempo al movimiento estudiantil y a las amplias luchas de las coordinadoras de masas de los años setenta. Por la misma época se conformaron en las grandes ciudades del país movimientos urbano-populares independientes del Estado, en donde también participaron estudiantes. Estos movimientos lucharon en primer lugar por la tenencia de la tierra, por vivienda y servicios básicos: agua, luz, drenaje, escuelas, transporte, y en segundo lugar por la democracia y una sociedad más incluyente. Dichos movimientos demandaban a las universidades apoyo para el diseño de estrategias de vivienda, poblamiento y servicios (Reygadas, 1998).

El denominador común de estos movimientos y colectivos era la certidumbre de la gran injusticia social imperante en el país y la necesidad de realizar acciones eficaces para combatir la injusticia estructural e institucionalizada. De acuerdo con Cervantes y Rodríguez (1990: 42), "la radicalización de alumnos y profesores universitarios en la década de los 60 encuentra, una década después, un nuevo espacio de expresión política: la colaboración con los pobladores pobres de la ciudad".

La promoción social universitaria adquiere carta de ciudadanía en la década de los ochenta. Si bien es posible distinguir determinadas corrientes y enfoques, tal como se formulan en el segundo apartado, de acuerdo con la caracterización de Shugurensky, la verdad es que en la práctica las intencionalidades se confunden y conviven paralelamente. Ubicándose más hacia la corriente de la autogestión, podría afirmarse

con Hernández (1990) que la universidad es promotora del cambio social cuando:

Forma profesionales conscientes y comprometidos con el contexto social, caracterizado por un deterioro creciente de la calidad de vida de las mayorías.

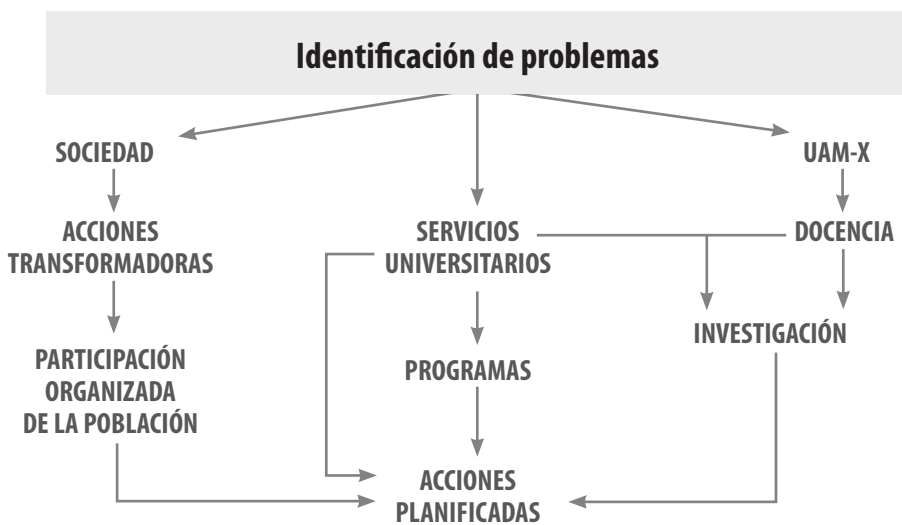
- Se vincula el trabajo académico a los procesos de transformación. La universidad tiene un reto "que se puede resumir en la búsqueda de una síntesis intencional entre su función formativa de actores para el desarrollo, su función productora y transmisora de conocimientos y su función como agente de servicio" (Hernández, 1990: 15).
- Es superado el falso dilema que se plantea entre el teorismo y el pragmatismo, ya que por sí solos ninguno de los dos puede resolver ni las necesidades sociales ni las del mercado. El reto en este sentido es la creación de una modalidad curricular que integre y equilibre la formación en la acción, la investigación y la formación académica, pero adaptable a las necesidades del país.
- Forma tanto profesionistas promotores de mejores condiciones de vida y relaciones sociales, como promotores sociales profesionales, que se incorporan, en el presente o en el futuro, a los procesos educativos y de organización popular.
- La intervención universitaria en las comunidades se da en un marco de respeto y solidaridad efectiva, real y productiva con las necesidades y condiciones socioculturales de las propias comunidades. A la vez, es necesario reconocer que la universidad tiene su propia cultura, y determinados propósitos formativos y de producción científica.

Es importante señalar que en el mundo académico, surgen en esta época algunas universidades de inspiración "popular"; en las que se enfatiza el compromiso universitario por acercarse a la problemática de los movimientos sociales. Destaca como un esfuerzo universitario por responder a las demandas sociales, el afán llevado a cabo desde su fundación, en 1974, por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Con el fin de lograr sus propósitos de vinculación con la sociedad, esta institución desarrolló desde sus inicios una estrategia que vincula la docencia con la investigación y el servicio (Govantes, 1990).

En el esquema 2 se muestra a grandes rasgos la propuesta universitaria de la UAM, Unidad Xochimilco, para lograr sus propósitos de vinculación con las comunidades en donde interviene. El primer gran reto de la universidad consiste en identificar, analizar y explicar los problemas sociales y, al mismo tiempo, clarificar de qué manera afectan dichos problemas a las funciones universitarias. El segundo reto consiste en identificar proyectos de IS para el cambio que llevan a cabo distintos colectivos sociales. Tal como lo señala Hernández (1990), en este campo la universidad debe aclararse cómo le afectan estos proyectos y cuáles son los que puede formular y ejecutar.

1.2 Responsabilidad Social Universitaria

En las últimas décadas ha tomado cada vez mayor relevancia en las organizaciones el término de *Responsabilidad Social* como una dimensión ética que toda organización o institución debería promover en su actividad diaria. Las institucio-



Esquema 2

(Govantes, 1990: 29)

nes públicas, el mundo de los negocios y organizaciones de la sociedad civil coinciden en afirmar que la Responsabilidad Social es un elemento esencial de las políticas sociales presentes y futuras, en todos los continentes y sectores. Hace ya tiempo que el mundo empresarial ha acogido la idea, pero la reflexión acerca de la responsabilidad social recién empieza a desarrollarse en el ámbito universitario (Vallaey, 2005).

1.2.1 La Responsabilidad Social Empresarial

Como se esperaría de un término tan amplio en el que caben tantas interpretaciones y enfoques, Fonteneau (2003) sostiene que ya desde los primeros años del siglo XX se empezaron a observar ciertas prácticas que exhibían el paternalismo subyacente en términos de costo/beneficio para las empresas, expresadas en “buenas obras” como escuelas privadas, iglesias, cuartos de costura, etc. En buena medida estas prácticas respondían a la necesidad de mitigar los efectos de la marginación y las condiciones de inequidad a las que estaban expuestos los trabajadores, fruto de una mentalidad que se ha mantenido durante varias décadas y que emblemáticamente recoge Milton Friedman en su ensayo *Capitalismo y libertad* (1962): “pocas evoluciones pueden minar tan ampliamente la estructura de nuestra sociedad que el hecho de que los gerentes aceptasen otra *responsabilidad social* que el hacer tanto dinero como sea posible para sus accionistas” (cursivas nuestras). Si bien esta controvertida posición ha permanecido en sus prácticas hasta la actualidad, desarrollos posteriores han generado diferentes construcciones teóricas de la noción de responsabilidad social.

En la década de los ochenta aparece el concepto de *stakeholder* (grupo de interés) como complemento a *shareholder* (accionista), ampliando la reduccionista visión de Friedman que asume la Responsabilidad Social como el beneficio de los accionistas, para dar cabida a distintos grupos de interés como clientes, trabajadores, proveedores, sociedad, etcétera.

Hacia la década de los noventa existió ya una conceptualización y presencia del término de *responsabilidad social* que impulsa el debate y la reflexión desde distintas redes y agencias globales, de entre las que destacan las siguientes (Benbeniste, 2002; Cuesta y Valor, 2003; Fontaneda, Camino y Mariscal, 2007):

- El Pacto Mundial (Global Compact) promovido por la ONU en 1999 por iniciativa del entonces secretario general, Kofi Annan y que contiene nueve principios de conducta y acción en materia de derechos humanos, trabajo y medio ambiente.⁴

.....

4 Véase (<http://www.unglobalcompact.org/languages/spanish/index.html>).

- La ISO 26000, aprobada en 2005 por la Organización Internacional para la Estandarización (ISO, por sus siglas en inglés), pretende ser una guía sobre responsabilidad social para ayudar a las empresas en su gestión. Sus objetivos son promover la estrategia de responsabilidad social en los negocios, reforzar las competencias empresariales, contribuir a mejorar los impactos ambientales, económicos y sociales de las empresas en su entorno, y contribuir a la creación de cadenas de valor para los diferentes grupos de interés en la organización. Esta norma no ha entrado todavía en vigor (ISO, 2008).

- La Unión Europea publicó en 2001 el *Libro Verde: Fomentar un Marco Europeo para la Responsabilidad Social de las Empresas*, donde esta se define como la “integración voluntaria por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores” (p. 7). Añade, además (Unión Europea, 2001:7), que

ser socialmente responsable no significa solamente cumplir plenamente las obligaciones jurídicas, sino también ir más allá de su cumplimiento invirtiendo «más» en el capital humano, el entorno y las relaciones con los interlocutores. La experiencia adquirida con la inversión en tecnologías y prácticas comerciales respetuosas del medio ambiente sugiere que ir más allá del cumplimiento de la legislación puede aumentar la competitividad de las empresas. La aplicación de normas más estrictas que los requisitos de la legislación del ámbito social, por ejemplo en materia de formación, condiciones laborales o relaciones entre la dirección y los trabajadores, puede tener también un impacto directo en la productividad. Abre una vía para administrar el cambio y conciliar el desarrollo social con el aumento de la competitividad.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha emitido las *Líneas Directrices de la OCDE para Empresas Multinacionales*, elaboradas en 1976, revisadas en 2000 y actualizadas en 2008, que contienen recomendaciones sobre aspectos sociales y ambientales aprobadas por los países miembros y algunos asociados. En dichas directrices se establece que las empresas deben contribuir al progreso económico, social y medioambiental con vistas a lograr un desarrollo sostenible.

Más allá de las declaraciones debe decirse que la Responsabilidad Social no es solo filantropía (Cortina, 2003), sino un modo de gestionar las organizaciones. Vallaey (2007: 4) refiere esto al expresar que “la Responsabilidad Social es una teoría de gestión que obliga a la organización a situarse y a comprometerse socialmente en y desde el ejercicio de sus

funciones básicas". De acuerdo con el autor, las definiciones y prácticas de la responsabilidad social se rigen por ciertos enfoques que pueden resumirse en cuatro procesos interdependientes:

- *La buena "gobernanza"* se refiere a la definición y cumplimiento congruente con la misión organizacional, a la implementación de un código de ética y a la integración de un comité responsable de hacerla cumplir. Se trata, además, del cumplimiento de normas legales y estándares laborales, sociales y ambientales, del aseguramiento de un buen clima laboral, la protección de los derechos humanos y del reporte transparente y confiable de los resultados del desempeño organizacional, con el fin de prevenir la corrupción en la empresa.
- *El diálogo y la rendición de cuentas a las partes interesadas o stakeholders* tiene como propósito responder a ellas de manera satisfactoria, entablando vínculos y procesos de relación transparente y democrática, así como reportarles de manera confiable y honesta los resultados de las decisiones conjuntas que se tomen.
- *La gestión de los impactos medioambientales y sociales* es una forma de verificar y controlar los efectos y consecuencias que las estrategias y actuaciones de la organización provocan en los ámbitos humanos, sociales y ambientales, promoviendo el desarrollo sostenible. Las organizaciones deben tomar conciencia del impacto sobre su entorno y resolver los problemas diagnosticados, llevándolos a niveles legal y socialmente aceptables.
- *Las alianzas para participar en el desarrollo social y ambientalmente sostenible* reclaman de la organización el cumplimiento con su misión y sus valores, además de la participación de los *stakeholders* en la solución de los problemas sociales de su entorno, posteriormente a la creación de capital social y alianza para el tratamiento conjunto de problemas sociales, por razones de filantropía desinteresada o por anticipar riesgos que afecten a la organización.
- En resumen, señala Vallaes (2007:5): "en cada organización que nos toca vivir y trabajar, debemos responder en forma transparente y congruente a los intereses de las partes interesadas, minimizando los impactos negativos y maximizando los impactos positivos generados por la organización", lo cual implica establecer alianzas y consensos, generar diagnósticos y valorar las posibles soluciones a problemas de diversa índole, lo que permitirá una dinámica de reflexión y autoanálisis para el aprendizaje organizacional y la mejora continua, en particular de la integración social en el entorno donde se sitúa la empresa.

1.2.2 La Responsabilidad Social de las Universidades (RSU)

El debate sobre la Responsabilidad Social Universitaria se ha intensificado en el siglo XXI a partir de la idea de que la principal justificación de la existencia de las Instituciones

de Educación Superior (IES) es su compromiso social. Existe una responsabilidad social de cara a un entorno complejo, en particular en América Latina, donde los efectos del desarrollo económico de carácter neoliberal han generado situaciones de urgencia social (Herrera, 2008; López, 2006; Martínez, Mavarez, Rojas, Rodríguez y Carvallo, 2006). Las principales problemáticas que presenta el contexto mencionado podrían caracterizarse brevemente en los siguientes términos (Cohen, 2007): la creciente brecha social generada por la desigualdad en la distribución del ingreso, la riqueza y el capital educativo de los diferentes estratos; la carencia de acceso pleno a los derechos políticos y a la representatividad en la sociedad por parte de todos los actores; la falta de un sustento ético-político consistente en lo que hace al capital social; y la involución que hace manifiestas la dinámica del crecimiento económico en cuanto a los beneficios que este debería traer para todos.

De acuerdo con Vergara (2007), el contexto descrito es precisamente la razón por la cual no es posible hacer una transferencia acrítica de los modelos de responsabilidad empresarial a la responsabilidad universitaria: la universidad no puede homologarse a la empresa debido a la distinta naturaleza de la institución universitaria, entre cuyas funciones principales se encuentra la de ser crítica frente a la lógica de un sistema que genera consecuencias negativas para la vida de millones de personas.

Un camino práctico para delimitar lo que es el proceso de la Responsabilidad Social Universitaria es aquella propuesta por Vallaes (2007), que ha tenido fuerte influencia en la reflexión universitaria latinoamericana, incluidas las universidades jesuitas. La propuesta en cuestión parte de que la universidad genera impactos en su entorno (esquema 3).

De acuerdo con el esquema propuesto, los principales impactos que la universidad genera en su entorno pueden agruparse en cuatro grandes rubros:

- *Impactos de funcionamiento organizacional:* la universidad, como cualquier institución, genera impactos en la vida de su personal administrativo, docente y estudiantil, y también contaminación en su medioambiente (desechos, deforestación, polución atmosférica por transporte vehicular, etc.). La universidad deja su huella en las personas con quienes interactúa y deja también su "huella ecológica". En este sentido, debe cuestionarse cómo debe vivir la universidad responsablemente con referencia a la naturaleza, la dignidad y el bienestar de los miembros de la comunidad universitaria.
- *Impactos educativos:* la universidad tiene un impacto di-

Tipos de Impactos y actores interesados en la RSU*



Esquema 3

Elaboración a partir de Vallaeys (2007)

recto sobre la formación de los jóvenes y profesionales, sobre su manera de interpretar la realidad y de comprender el mundo. También orienta sobre la ética profesional de cada disciplina. Es importante que se cuestione qué tipo de profesionales y personas está formando y cómo debe estructurarse la enseñanza para formar ciudadanos responsables del desarrollo del país de manera justa y sostenible.

- *Impactos cognitivos y epistemológicos:* la universidad orienta la producción del saber y las tecnologías, influye en la definición de lo que se llama socialmente “verdad, ciencia, racionalidad, legitimidad, utilidad, enseñanza, etc.”. Adopta una postura epistemológica para la generación del conocimiento, incentivando (o no) la fragmentación del conocimiento de acuerdo con la racionalidad de cada disciplina. La universidad dicta también la agenda para la investigación que puede, o no, ser pertinente socialmente.

- *Impactos sociales:* la universidad tiene impacto sobre el desarrollo económico, social y político de la sociedad. No solo tiene un impacto en el largo plazo debido a la inserción futura de sus estudiantes en la vida social, sino que se convierte en un actor social que puede, o no, promover el desarrollo, favorecer la generación de capital social y vincular a los estudiantes con la realidad, así como hacer accesible el conocimiento a todos. La universidad debe cuestionarse sobre el papel que asume en el desarrollo de la sociedad, con quiénes y para qué dicho desarrollo.

A partir del esquema donde se plantean los impactos que genera la universidad y de los cuales debe hacerse responsable, es posible deducir qué actores participan o son afectados de manera directa o indirecta, para tomarlos en cuenta al momento de identificar áreas de mejora con una visión a largo plazo, puesto que debe pensarse en las generaciones futuras cuyo bienestar depende, en buena medida, de lo que se enseña hoy en las universidades a los futuros líderes, científicos, intelectuales, artistas, etcétera.

En la misma línea argumentativa de Vallaeys (2007) acerca de la RSU, puede afirmarse que los impactos definen cuatro ejes de gestión socialmente responsable de la universidad:

1. *Campus responsable:* gestión socialmente responsable de la organización misma, del clima laboral, la gestión de recursos humanos, los procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente. La universidad forma por medio de los contenidos curriculares, pero lo hace también, y sobre todo, a través de su estructura y procedimientos administrativos, organizativos y pedagógicos, los cuales pueden estar permeados de una filosofía de la RSU. El trato que se da al personal, la forma en que se toman las decisiones, el respeto a los derechos laborales, la seguridad, las prácticas cívicas, etc., son instrumentos formativos. Sin pasar por las aulas, los alumnos aprenden normas de convivencia éticas al vivir y acatar reglas de cuidado medioambiental,

selección de desechos, ahorro de energía, reciclaje de residuos y agua, etc. Dentro de un campus ecológicamente sostenible, los estudiantes tienen la oportunidad de vivir de manera socialmente responsable.

2. *Formación ciudadana y profesional responsable*: tanto la organización curricular como las metodologías y propuestas didácticas pueden orientarse a la formación de un egresado cuyo perfil haya logrado incorporar competencias ciudadanas de responsabilidad social para el desarrollo sostenible de su sociedad. Esto implica que los contenidos curriculares están vinculados estrechamente con la problemática que le presenta la realidad social, en donde se brindan oportunidades de interacción prolongada con distintos actores internos y externos, en particular a través de las metodologías de aprendizaje más servicio u otras alternativas.

3. *Gestión social del conocimiento*: la gestión socialmente responsable de la producción y difusión del saber tiene que ver con la integración de la agenda de investigación, la cual debe apoyar la generación de políticas públicas encaminadas a la construcción de una sociedad justa e inclusiva, respondiendo a la problemática y necesidades de la misma a la vez que se configuran líneas de investigación con la participación activa de distintos actores sociales externos a la universidad. Por otra parte, se asume que es posible favorecer la construcción de conocimientos y aprendizajes a partir de saberes no académicos, que son producto de construcciones culturales. Finalmente, se incluye también la responsabilidad de difundir el conocimiento y los resultados de la actividad científica de manera comprensible, esto para facilitar el ejercicio ciudadano de reflexión crítica sobre la misma.

4. *Comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo*: gestión socialmente responsable de la participación de la universidad en el desarrollo sostenible, lo que implica la participación en la organización de proyectos con actores externos de tal modo que se construyan vínculos para el desarrollo social entre los participantes de dichos proyectos y se generen conocimientos y aprendizajes en la interacción que se da entre ellos. El comportamiento socialmente responsable de la universidad pasa por la construcción de comunidades de aprendizaje, en donde la relación interventor-intervenido se desvanece en aras de una relación de equidad en donde se benefician todos los actores implicados.

Al proceso de autoanálisis para la mejora desde el enfoque en cuestión, Vallaeys lo ha denominado *itinerario RSU* (véase esquema 4): se plantea un diagnóstico, el contraste de la realidad con la filosofía, misión y visión institucionales, la

planificación, la selección de áreas de mejora y planes de acción, ejecución, evaluación, difusión de resultados e inicio de un nuevo ciclo. Vallaeys (2007) sostiene que es necesario realizar este proceso con miembros de la misma comunidad universitaria: estudiantes, docentes, administrativos, personal de intendencia, ya que tienen todas distintas miradas y perspectivas de la realidad, y además porque tiene un efecto en la motivación y en el sentido de pertenencia. A la luz de las consideraciones expuestas en los párrafos anteriores, Vallaeys (2007: 11) concluye que

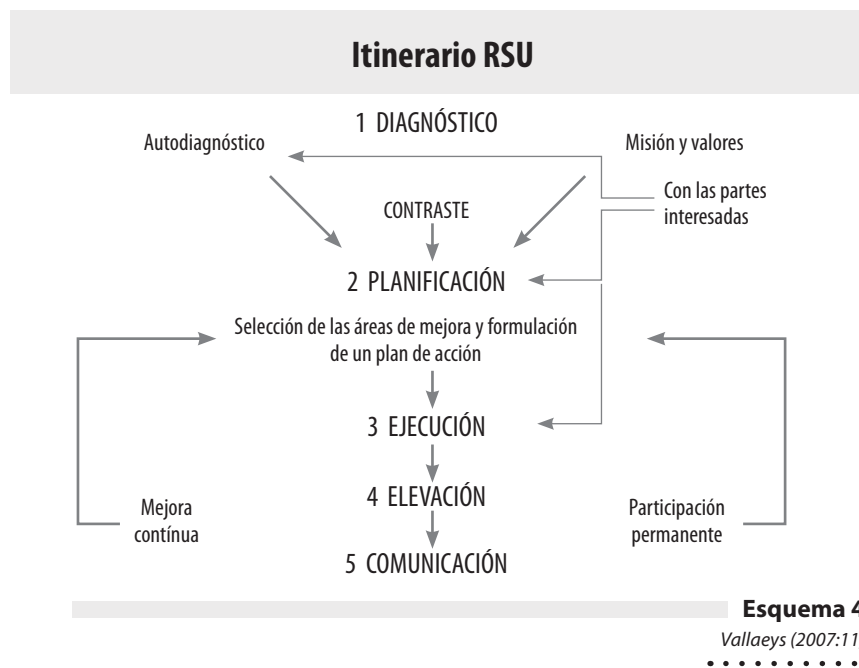
la Responsabilidad Social Universitaria es una política de gestión de la calidad ética de la Universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación, extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad y sostenibilidad.

1.3 Cooperación Universitaria para el Desarrollo (CUD)

1.3.1 Cooperación para el Desarrollo

La *Cooperación para el Desarrollo* es un término polisémico que ordinariamente se inscribe dentro del marco global, por lo que asume con más frecuencia la denominación de *cooperación internacional para el desarrollo*. Históricamente, la Cooperación para el Desarrollo podría ubicar sus orígenes en la época inmediatamente posterior a la segunda guerra (Calvo, 2001). Este evento, que involucró a una gran parte de las economías mundiales, se liga con dos acontecimientos que se produjeron en dicho contexto: por un lado los masivos procesos de descolonización, particularmente en Asia y en África, con la consecuente competencia por parte de los países desarrollados por establecer relaciones con los países recién independizados; por el otro, la política de “contención” al comunismo por parte de Estados Unidos que provocó importantes transferencias de recursos a países subdesarrollados (Maestro, 2000).

Existen varias formas de concebir la cooperación internacional y, por consecuencia, distintas formas de llevarla a la práctica para resolver problemas comunes, o de llevar a cabo el intercambio de bienes y servicios. Es explicable, por tanto, que a medida que emerge un mundo cada vez más interdependiente y complejo se establezcan nuevas posibilidades y concepciones con referencia al desarrollo de la cooperación internacional (Maestro, 2000).



De acuerdo con Zúñiga (2001), la conceptualización y la práctica de la Cooperación para el Desarrollo presenta dos enfoques predominantes. El primero de ellos es el que asume que la cooperación internacional para el desarrollo es un conjunto de acciones cuyo propósito es transferir recursos, principalmente de carácter financiero a los países con niveles más bajos de desarrollo económico, a través de esquemas de organización bilaterales o multilaterales. Haciendo la distinción entre la transferencia de recursos financieros y la de conocimientos y tecnología, suele diferenciarse entre cooperación financiera y cooperación técnica. En esta primera forma de cooperación al desarrollo es claramente visible una relación de donante-donatario, que si bien es objeto de críticas, no ha perdido su vigencia.

Desde el segundo enfoque la cooperación internacional se entiende como el esfuerzo compartido de dos o más países con la finalidad de resolver problemas que les son comunes por medio de la negociación, concertación de intereses, propósitos y recursos. Un componente importante de esta manera de comprender la cooperación es la realización de actividades conjuntas y de apoyo mutuo de carácter bilateral o multilateral, en donde esta se ejerce con un sentido de corresponsabilidad que procura la participación y el beneficio de todos los interesados.

Desde el primero de los enfoques definido por Zúñiga (2001), los donantes internacionales enfrentan la necesidad de justifi-

ficar el aporte de recursos ante sus contribuyentes, viéndose en la necesidad de integrar sus agendas de cooperación mediante los esquemas de cooperación bilateral, o bien a través de la influencia que logran ejercer en los órganos de gobierno de las instituciones multilaterales. Así, la cooperación se instrumenta vía préstamos, y de una manera cada día más limitada a donaciones, que suelen condicionarse a la aplicación, por parte de los países beneficiarios, de paquetes de asistencia técnica, bajo la supervisión de agencias internacionales o de los propios donantes.

Cuando la cooperación se entiende como el desarrollo en una acción conjunta –el segundo de los enfoques–, se asume la responsabilidad y el beneficio compartidos entre los países que participan, la división entre donantes y donatarios pierde sentido y los desafíos que se plantean a los países participantes en la acción cooperativa tienen un matiz diferente. Las preocupaciones de los países suelen centrarse en el esfuerzo en que los actores implicados participen en la identificación de problemas que, por su propia naturaleza, puedan considerarse internacionales.

En el *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, De Allende y Morelos (2006:5) refieren que la Cooperación para el Desarrollo

se define como la movilización de recursos financieros, técnicos y humanos para resolver problemas específicos del de-

sarrollo, fomentar el bienestar y fortalecer las capacidades nacionales. La cooperación internacional para el desarrollo ha sido desde hace varias décadas un instrumento importante de la política exterior para promover los vínculos educativos y culturales, así como el desarrollo económico del país. A partir de los años 60, esta forma de cooperación ha evolucionado del enfoque tradicional (Norte-Sur) a formas más amplias de cooperación (Sur-Sur) en un esquema de participación muy activa entre naciones, que promueve no sólo el desarrollo económico sino la realización de intercambios comerciales y proyectos de carácter técnico y cultural. Por lo tanto, la cooperación para el desarrollo comprende tres modalidades fundamentales: la económica y financiera, la científica y técnica, y la educativa y cultural.

1.3.2 Perspectivas de la CUD en el ámbito internacional

En este apartado se hace un breve recuento de las distintas perspectivas que abordan la CUD en el ámbito internacional, cuyas políticas tienen importantes consecuencias en la configuración que esta exhibe, tanto en su modalidad como en su cuantía y profundidad.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) es un actor importante que influye en las políticas de Cooperación para el Desarrollo en la región. Para esta institución la política de educación superior es importante, dado que se vincula directamente con el desarrollo y con la construcción de sociedades más productivas, informadas, prósperas, justas y democráticas. La universidad ha tenido desde siempre un papel primordial: en la actualidad su participación es indispensable para la formación de los recursos humanos, en los que recae en buena medida la labor de integrar a los países latinoamericanos en una economía y en una sociedad cada vez más globalizada (BID, 1997).

Para el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE, es necesaria la educación y formación en todos los niveles; no obstante, asigna una tarea importante a la educación básica y a la formación profesional. Dado que la cooperación universitaria no se dirige a estos fines, no se contabiliza como ayuda oficial al desarrollo.

Para la Unión Europea la universidad desempeña un papel activo en la descentralización de la cooperación; no obstante, no ha tenido un pronunciamiento o una política propia para la misma. En su concepción de Cooperación para el Desarrollo, la universidad se limita a la colaboración interuniversitaria, que solo en parte es considerada Cooperación para el Desarrollo. No se ha concebido una estrategia específica

de participación de la universidad en la cooperación europea para el desarrollo.

Para el Banco Mundial (BM), entidad que pretende constituirse en un repositorio de conocimientos para el desarrollo, queda patente la necesidad de acumular y organizar un capital de conocimiento y aprendizaje a nivel global, lo cual requiere una expansión del capital humano para utilizarlo de manera eficaz. Para tal efecto, el BM ha destinado importantes sumas con el fin de financiar la formación de recursos humanos, tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo.

En resumen, podría afirmarse que las agencias internacionales de promoción y financiamiento del desarrollo asumen que la universidad tiene un importante papel en la construcción del mismo y han destinado recursos a las funciones tradicionales para impulsar la participación de la universidad en dichos procesos, tales como becas, cursos de cooperación y proyectos de investigación. No obstante, la universidad asume retos cada vez mayores y se integra de manera más eficaz en proyectos de cooperación.

1.3.3 Elementos definitorios de la CUD

La universidad se ha constituido como un actor más de la Cooperación para el Desarrollo. Si bien la definición de cuál es el papel de la misma es un tema muy debatido y de bastante complejidad, por la vía de los hechos es constatable que esta adquiere cada vez un papel más relevante.

En un intento por definir la cooperación universitaria para el desarrollo, Freres y Cabo (2003) hacen notar la diferencia entre *cooperación internacional* y *cooperación al desarrollo*. Con referencia a la *cooperación internacional*, se dan esfuerzos continuos y cada vez más intensos por promover la internacionalización de la universidad, aspecto que en el contexto de Latinoamérica y de México en particular adquiere cada vez mayor importancia. Esta tendencia requiere de acciones interuniversitarias de intercambio en distintos ámbitos que persiguen potenciar de manera conjunta determinados procesos. En tal sentido, los autores citan a Sebastián (2000: 128), quien afirma que "las universidades tratan de obtener a través de su internacionalización una presencia y visibilidad regional o mundial, así como una ampliación de sus espacios de influencia y unos retornos que contribuyan a mejorar su calidad y eficacia".

Por otro lado, la *Cooperación para el Desarrollo* puede ser un instrumento para otros fines institucionales, como por ejemplo el fomento de la solidaridad en la sociedad o la lucha

contra la pobreza de otros países. De esta forma, la universidad puede desempeñar un papel activo en la cooperación, contribuyendo al desarrollo de instituciones, personas o comunidades. En esta última perspectiva se inscribe la Cooperación para el Desarrollo, la cual implica una participación dentro de una estrategia universitaria como espacio privilegiado para el desarrollo de su responsabilidad social, en donde se proyectan y transfieren capacidades y conocimientos y se obtienen diferentes tipos de retornos (Sebastián 2000). Si bien, determinar qué actividades son realmente cooperación universitaria para el desarrollo es una tarea compleja, es posible aventurarse a identificar *ámbitos de actuación de la universidad en la Cooperación al Desarrollo* (Freres y Cabo, 2003: 26):

- i. la formación en campos afines al desarrollo y a la cooperación internacional;
- ii. la investigación en esos mismos campos;
- iii. la cooperación horizontal, es decir, de universidad a universidad, que incluye intercambios de alumnos y profesores así como proyectos conjuntos;
- iv. la “canalización de inquietudes” de la comunidad universitaria, en particular de los estudiantes, y
- v. la asistencia técnica a otros agentes de la cooperación en países de desarrollo (excluyendo universidades).

Dominino (2007), en un informe elaborado para el Centro de Investigación y Cooperación para el Desarrollo (Cideal), sobre la relación de las universidades y las ONG en España, de cuya propuesta se derivan los conceptos que a continuación se desarrollan, señala que las diferentes posturas y opiniones en cuanto al papel que debe desempeñar la universidad podrían clasificarse en tres grandes grupos:

- a. En el primero se sitúan las posturas que piden a la universidad un papel protagónico y central dentro del campo de la cooperación. En este grupo se inscribe Unceta (2000), quien sostiene que la universidad es un agente directo de la cooperación, una entidad capaz de promover la solidaridad y llevar a cabo proyectos concretos que sirvan para incrementar las capacidades de la gente en países en vías de desarrollo. Según Koldo Unceta, es necesario que la universidad ponga recursos para desarrollar programas de cooperación que puedan financiarse o cofinanciarse, como lo hacen las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) y otras instituciones. No son muchos los que comparten esta opinión, dada la dificultad de obtener financiamiento para que la universidad se convierta en un agente directo de la cooperación. Xabi López sostiene que la universidad está habilitada para aportar a la cooperación para el desarrollo conocimientos y tecnología, y que

esta debe incorporar la cooperación para el desarrollo en sus múltiples facetas como una de sus temáticas transversales y como uno de los elementos dinamizadores de sus diversas funciones sociales: la función formativa, la función investigadora y la función divulgativa del conocimiento, entre otras.

- b. Una segunda postura reclama una participación importante a la universidad en la Cooperación para el Desarrollo, pero señala que la universidad tiene como misión central la formación y la investigación. En esta postura se ubican particularmente las ONGD, las cuales ven a la universidad como un potencial competidor en la lucha por los subsidios para llevar a cabo proyectos. Se defiende que la universidad debe mantener su identidad, sin confundirse con las ONGD, aportando a la cooperación desde su propia identidad, que es la docencia, la investigación y la extensión.

- c. La tercera postura, denominada de “enfoque estratégico”, de acuerdo con la clasificación de Dominino (2007), es un planteamiento de complementariedad en el que las ONGD y las universidades, ambas con un papel protagónico en el sistema de cooperación, asuman formas de actuación conjunta que genere efectos multiplicadores y sinergias positivas en el campo.

La cuestión esencial que se busca responder es si la universidad debe transformarse en una institución colaboradora de las organizaciones del tercer sector, proporcionando asistencia técnica y formando cuadros profesionales, o bien, si debe ella misma convertirse en un agente directo y emular de alguna manera a las organizaciones sin ánimo de lucro y financiar proyectos con fondos públicos. Otra cuestión, que se deriva de las anteriores, sería qué modelo es deseable que adopte la universidad. Aquí cabrían varias posibilidades de intervención, cumpliendo diversas funciones: puede ser colaboradora de otras instituciones, puede ser coordinadora, puede ser consultora, o bien brindar asistencia técnica; también cabría la posibilidad de ser formadora de cuadros especializados y abocarse a la investigación en temas de desarrollo.

De acuerdo al perfil que pueden adoptar las universidades en la Cooperación para el Desarrollo, la clasificación varía dependiendo del grado de implicación de la institución en la actividad llevada a cabo (Dominino, 2007: 30):

La universidad no tiene un solo perfil, éste puede variar significativamente según el grado de implicación de la institución en la actividad llevada a cabo. Por ello planteamos que puede desempeñarse entre otras cosas, como colaboradora con otras instituciones y organismos, como coordinadora, es decir, actuar como organismo que controla el accionar

de varios agentes y actores. También puede adoptar la función de consultora, donde generalmente funciona como un órgano que brinda asistencia técnica a otros actores de la cooperación, posiblemente uno de los perfiles más valorados por otros actores. También puede potenciar su papel como institución formadora de cuadros especializados en el campo y por supuesto, aunque menos conocido y valorado también puede adoptar el perfil de una ONGD [...].

Con referencia a las formas que puede adoptar la CUD, Arias y Simón (2004) han sistematizado lo que ellos llaman “estructuras solidarias” a toda aquella modalidad, instancia o espacio universitario vinculada con la CUD, distinguiendo diversas formas: la *estructura institucional* es aquella encuadrada e integrada dentro del marco organizativo universitario, en donde se incluyen oficinas, servicios y programas, u otras formas tales como aulas, plataformas y unidades; los institutos o centros universitarios; las asociaciones; las fundaciones; las cátedras; y por último, las denominadas acciones puntuales, que son aquellas que se ponen en marcha en situaciones de crisis particulares. El mismo estudio, en consideración al funcionamiento de las “estructuras solidarias”, propone tres grandes áreas donde se concretan las actividades de cooperación: voluntariado, cooperación al desarrollo y discapacidad.

De acuerdo al *tipo de actividades* realizadas con referencia a la Cooperación para el Desarrollo desde la universidad, Dominiño (2007), a partir de los trabajos de Unceta (2004), elabora la siguiente sistematización:

1. *Actividades de investigación sobre desarrollo y cooperación internacional.* En este rubro se incluyen los proyectos de investigación financiados como tales, la realización de tesis doctorales y los proyectos de cooperación con un claro énfasis en la investigación.
2. *Programas docentes.* Aquí se incluyen los programas de posgrado y maestrías especializadas, así como doctorados y asignaturas de libre elección; cursos de pregrado en las licenciaturas; y la formación de formadores y de personas en países en vías de desarrollo.
3. *Programas de prácticas en proyectos de cooperación al desarrollo.*
4. *Actividades orientadas al apoyo y fortalecimiento de otras universidades.* Es un campo con cierta tradición y una trayectoria más definida en el tiempo, en el cual se incluyen actividades orientadas a fortalecer las capacidades docentes, de investigación e institucionales de sus homólogas en los países en desarrollo.

5. *Programas de cooperación y asistencia técnica en países en desarrollo.* Se trata de un espacio en el que la universidad va más allá de la cooperación interuniversitaria y participa en proyectos de acuerdo con la capacidad técnica disponible. En este sentido, Unceta (2007:44) afirma que

la universidad [...] constituye un espacio privilegiado desde el que poder contribuir al desarrollo humano y la sostenibilidad poniendo en juego su enorme potencial en dos ámbitos fundamentales: la promoción de valores solidarios y universalistas por un lado y el aprovechamiento de sus recursos técnicos y humanos por otro.

6. *Actividades de sensibilización y promoción del voluntariado internacional.* La universidad realiza en este campo un vasto y diverso espectro de acciones orientadas a la promoción de los valores solidarios y universalistas, entre diversos colectivos. Para el caso dispone de varios espacios, entre los que se cuenta el impulso de actividades de sensibilización y debate sobre los problemas de desigualdad mundial y la promoción de programas de voluntariado internacional, que tienen como principal intención concretar en actitudes solidarias y de compromiso con la cooperación al desarrollo.

Como queda descrito en los párrafos precedentes, los matices y formas que suele adoptar la CUD son múltiples y no obedecen a un modelo único, no obstante, ciertos esquemas suelen estar presentes en muchos de los casos. Pueden citarse como los más importantes las funciones de apoyo interuniversitario, el campo de la formación, el campo de la investigación y el de la divulgación del conocimiento. Por otra parte, la CUD no se circunscribe al campo de la cooperación interuniversitaria. Tal es el caso en el que la universidad se constituye en un actor con la capacidad de generación, planificación, supervisión, evaluación y, en algunos casos, de financiación de proyectos de desarrollo, cumpliendo con funciones como las de consultoría, asistencia técnica, formación y coordinación de proyectos, constituyéndose en un agente de intervención directa.

Finalmente, llama la atención que en muchos de los abordajes sobre el tema de la Cooperación para el Desarrollo, el esquema sigue siendo el de interventor-intervenido. No obstante, tal como lo refiere Zúñiga (2001), aunque es menos usual, la Cooperación para el Desarrollo puede darse en el marco de la corresponsabilidad, donde los actores intervinientes participan en procesos de concertación de intereses, en donde los beneficios de la colaboración se dan para ambas partes, en una relación de equidad.

1.4 La IS: enfoques y prácticas afines

Tras una breve descripción de los enfoques afines a la intervención, la Promoción Social, la Responsabilidad Social Universitaria y la Cooperación para el Desarrollo, es necesario señalar que si bien el primero de ellos ha evolucionado hacia denominaciones diferentes, los otros dos son plenamente vigentes y coexisten con diferentes matices y derivaciones prácticas y con sus aportes específicos a la vinculación de la universidad con la sociedad.

Históricamente, la Promoción Social ha nutrido desde el punto de vista conceptual algunas prácticas de vinculación bastante afines a la Intervención.

Movimientos de base y de inspiración cristiana dejaron como legado cuadros formados en la militancia social, de los cuales algunos se incorporaron a la vida universitaria, facilitando una vinculación con actores sociales estratégicos.

La Responsabilidad Social, por su parte, aporta un modelo bien estructurado de gestión de la función social universitaria, que en muchas de sus prácticas no acaba de desmarcarse de la lógica empresarial, que promueve prácticas de compromiso social, pero en función de la formación de profesionales que puedan incorporarse de una manera más natural al aparato productivo.

La Cooperación para el Desarrollo ha generado numerosas contribuciones en el ámbito universitario, a partir del intercambio académico, científico y tecnológico, así como en el diseño e implementación de programas y proyectos de ayuda para el desarrollo, cuyo equilibrio no siempre ha sido con equidad entre las partes; su origen histórico no está exento de matices ideológico-políticos de intervencionismo; no obstante, la práctica demuestra que existen esquemas que posibilitan un intercambio en clave de equidad entre las partes, donde países, colectivos y personas pueden verse mutuamente enriquecidos mediante un intercambio económico, técnico y humano, en un marco de respeto por la diversidad.

Los enfoques descritos eventualmente comparten algunas estrategias como la cooperación, la ayuda humanitaria, la educación para el desarrollo y el voluntariado; mas no son las acciones puntuales las que definen en último término su cercanía con la IS, sino la dinámica que inspira dichas acciones y los efectos que generan, mismos que se abordan en el siguiente apartado.

2 Aproximaciones al concepto de Intervención Social

En el presente apartado se elabora un primer acercamiento al objeto de esta investigación: la Intervención Social Universitaria (ISU), esto sobre la base de lo que la literatura en la materia sugiere acerca del tema sustantivo: la intervención social. Más adelante se incorporarán los elementos teóricos y metodológicos que apoyan el quehacer universitario, así como el análisis y contraste entre los diferentes términos asociados con el mismo.

En primer lugar hay que decir que no existe en las comunidades científicas, académicas, institucionales o profesionales una definición clara y consensuada de intervención social. En distintos contextos y bajo diversas perspectivas se habla de asistencia social, trabajo social, servicios sociales, protección social, gerencia social o política social (Fantova, 2006, 2007).

Corvalán (1996:4) explica “el concepto de Intervención Social como la acción organizada de un conjunto de individuos frente a problemáticas sociales no resueltas en la sociedad a partir de la dinámica de base de la misma”. La definición es en sí misma compleja, ya que habría que dilucidar qué se entiende por cada uno de los elementos definitorios propuestos por el autor.

Siguiendo la conceptualización elaborada por Corvalán (1996), la Intervención Social podría distinguirse de acuerdo con dos tipos, atendiendo sus propósitos finales y el contexto y los discursos de las mismas: la intervención de tipo *sociopolítica* y la *intervención social asistencial* que puede ser llamada caritativa, asistencial, o simplemente no-sociopolítica.

La Intervención Social de tipo sociopolítica se define como la acción social producida a partir de la no aceptación de una situación vivencial de un grupo de individuos, la cual está a su vez provocada por la dinámica de base del sistema. Esencialmente, la distinción con referencia a la Intervención Social asistencial tiene que ver con el discurso crítico hacia las situaciones estructurales que generan los problemas o necesidades sociales. La intervención sociopolítica puede ser abordada desde dos perspectivas, esto en consideración del punto de vista de los agentes que la realizan: el Estado por medio de las políticas sociales y las ONG de inspiración sociopolítica.

De acuerdo con Corvalán (1996), los distintos discursos de la

intervención tienen su fundamento en los paradigmas de lo social.⁵ Los paradigmas conforman la base teórica de las distintas visiones de lo social y tienen una capacidad explicativa que permite sustentar tanto los modelos como las prácticas de intervención desde el punto de vista sociológico, complementado por el económico. Estos paradigmas son cuatro:

i. El paradigma integracionista

El paradigma de la integración presupone la existencia de una cultura nacional que le da unidad y cohesión, por lo que la desviación, la heterogeneidad y la diversidad, son vistos como elementos poco deseables. En tanto que el Estado es el agente integrador por excelencia, los marginales o desviados son actores a integrar. Marginal o desviado es aquel que está fuera de la normatividad o beneficios materiales y simbólicos del sistema. El correlato evidente del integracionismo en el campo de la ciencia económica, es el keynesianismo, que puede ser considerado como un proyecto revitalizador de la estructura básica del funcionamiento capitalista, frente a la amenaza del proyecto revolucionario socialista. En resumen, la integración en sus dimensiones sociales y económicas implica la necesidad de limitación de la libertad individual para la subsistencia del colectivo y, tanto Durkheim como Keynes, adjudican al Estado la función de integrador, justificando esta postura mediante consideraciones técnicas y éticas.

ii. El paradigma de la competitividad

El paradigma de la competitividad se fundamenta en dos principios clave: la libertad individual y la racionalidad del actor. Este enfoque, a diferencia del integracionista, afirma que la sociedad no es algo que esté fuera de los individuos en forma de estructuras, normas o valores a integrar; si bien no niega la existencia de estructuras supraindividuales, rechaza la idea de que estas determinen la acción y la subjetividad de las personas. Centra su atención no tanto en el sistema establecido, sino en las estrategias del individuo para reaccionar, aprovechar o modificar las influencias del medio. Michael Crozier (citado en Corvalán, 1996) aporta al paradigma de la competitividad un elemento original que lo separa de las ideas provenientes del individualismo metodológico como modelo de análisis del pensamiento económico-liberal: la cooperación en Crozier abre la oportunidad para abordar la competitividad de una manera no confrontacional y de enfocar la acción colectiva exitosa, con base en las estrategias individuales de cada participante. El correlato económico del pensamiento sociológico competitivo es el liberalismo clásico de Adam Smith, que deriva en el llamado neoliberalismo, a partir de la década de los sesenta.

.....
⁵ La noción de *paradigma* es entendida por Corvalán como la estructuración de un lenguaje para referirse a un tipo de realidad y a una comunidad de practicantes respecto de una forma de razonar.

El neoliberalismo, como proyecto modernizador tiene elementos que lo atan al modelo cultural industrial del progreso. Su visión del individuo, su legitimación del beneficio privado y del individualismo, el cambio de la utopía de solidaridad con el colectivo por una de tipo personal, hacen que este sea el proyecto social más fuertemente desarrollado en la actualidad.

iii. El paradigma de la alienación

El basamento teórico tanto sociológico como económico del paradigma de la alienación se construye a partir del pensamiento de K. Marx, aunque no podría decirse que todos los defensores de este enfoque se adhieren fielmente a los postulados marxistas. La propuesta teórica de las ciencias sociales contemporáneas que se identifica más profundamente con este paradigma es el estructuralismo; a su vez, el proyecto social de inspiración estructuralista más desarrollado de la sociedad industrial es el comunista.

En el estructuralismo, el individuo se encuentra supeditado a la colectividad, y en tanto actor social tiende a ser receptor más que productor social. Por lo mismo, este paradigma encuentra dificultades para explicar el cambio social de manera convincente; la otra característica central de este paradigma, en su escuela marxista en sociología, es la prioridad que se asigna a un grupo social sobre los otros actores de la sociedad. El paradigma marxista centra su propuesta en la crítica del capitalismo más que en una formulación diferente. En todo caso, la principal característica del pensamiento económico marxista es la regulación de los intercambios económicos y la centralización de los mismos por medio del Estado.

iv. El paradigma del conflicto

El paradigma del conflicto tiene como uno de sus principales impulsores a Alain Touraine. La sociedad se concibe como un escenario de luchas sociales que se acerca a la concepción del paradigma de la alienación, pero se aleja de él en tanto que los actores protagonistas de los movimientos sociales no están definidos estructuralmente, sino sobre la base de una subjetividad colectiva e intencional. La reflexión sociológica de Touraine contempla una transición cultural de una sociedad industrial a una postindustrial, la cual traería, junto a la crítica al Estado, el renacimiento de movimientos sociales, en donde no es el Estado el eje organizador del camino al progreso, sino la sociedad civil organizada.

Dos postulados económicos pueden ser considerados correlatos del paradigma del conflicto: las teorías respecto del sector informal de la economía y el pensamiento económico de base keynesiana que ha acompañado los gobiernos social-demócratas, en particular en la Europa occidental de las últimas décadas. En el primer caso se contempla un mo-

vimiento social emergente, en paralelo con la oficialidad del mercado y del Estado, y en el segundo se reconoce la acción organizada, gremial y sindical como un elemento central en la negociación y funcionamiento económico nacional.

Haciendo una recapitulación de la conceptualización formulada por Corvalán, podría decirse que las formas de pensar la Intervención Social se organizan en cuatro paradigmas o matrices en el pensamiento social, a partir de los cuales se distinguen igual número de concepciones de intervención. Los paradigmas de lo social son categorías de corte académico, en tanto que las concepciones de intervención son categorías de producción y legitimación de lo social, distintas en su naturaleza: en tanto que los paradigmas son modelos o metáforas de la realidad, la reflexión en torno de la intervención no se deriva de manera automática, sino en forma compleja, como es la realidad. Los distintos paradigmas y sus concepciones de intervención son sintetizados por Corvalán, según se describe en la tabla 3.

Como se observa en la tabla 3, Corvalán asigna a cada uno de los esquemas explicativos de la sociedad (integracionista, competitivo, de la alienación y del conflicto) una determinada forma de intervenir –congruente con la concepción de la sociedad–, intervenciones que a continuación se describen.

- *Intervención Social Integracionista*

El proyecto integracionista considera la marginalidad como un retraso. Por tanto, pretende integrar a los marginados al proyecto nacional, lo que implica una resocialización que los hará capaces de acceder a los beneficios materiales y simbólicos de la sociedad. Esta forma de entender la Intervención Social privilegia el acceso y proliferación de instituciones (re)socializadoras, de entre las cuales la escuela se concibe como modelo del progreso social; representa el mecanismo para asegurar el paso a las nuevas generaciones de la cultura tradicional a la modernidad.

- *Intervención Social Competitiva*

El paradigma de la competitividad desconfiaba de la existencia misma de la intervención. El problema que se plantea para los neoliberales es el acceso a la sociedad (a los mercados) y, en esta lógica, los marginales son prescindibles. El acceso y desempeño competente de las personas en los mercados es sinónimo de progreso; una buena inserción en el mercado económico facilita la inserción en los mercados sociales y culturales y viceversa.

El discurso de la Intervención Social proveniente de la competitividad prioriza la empresa como institución modelo de progreso social. La empresa expresa los valores esenciales y los exporta a la sociedad, emergiendo como un agente modernizador que integra el modelo individual y colectivo, apoyándose en tecnología avanzada.

| Paradigmas de lo social y concepciones de intervención | |
|---|-----------------------------------|
| PARADIGMA DE LO SOCIAL (sustrato sociológico + sustrato económico) | CONCEPCIÓN DE INTERVENCIÓN |
| Integracionista (macroeconomía keynesiana) | Integracionista |
| Competitivo (individualismo metodológico + liberalismo) | Competitiva |
| Alienación (teoría de la revolución + economía centralizada) | Militantista |
| Conflicto (movimiento social + economía informal/ keynesianismo) | Movilizadora |

Tabla 3

Corvalán, 1996: 32

.....

- *La Intervención Social desde el paradigma de la alienación*
El paradigma de la alienación distingue dos tipos de intervención de acuerdo con el contexto donde se lleva a cabo: la que se realiza dentro del estado socialista y que consiste en un conjunto de políticas sociales que este gestiona para reproducir su ideología y mantener el equilibrio de la sociedad, y el que se da en el seno de la sociedad capitalista, en la perspectiva de la lucha social. En ambos casos se privilegia la acción colectiva por encima de la individual. La Intervención Social, desde el paradigma de la alienación, se autoproclama “alternativa”, basada en la interpretación estructural-marxista, en contraposición a la “tradicional”, de corte integracionista y pacificadora.

El partido popular es la institución considerada como el principal motor del progreso, en tanto organización política que defiende los “verdaderos” intereses de la población, frente a otros partidos que, aún proclamándose “populares”, defienden intereses no proletarios.

- *La Intervención Social desde el paradigma del conflicto*
La Intervención Social se plantea desde los proyectos sociales que emergen de la base social y no desde un proyecto predefinido por el Estado. La acción social con estas organizaciones no tendrá el objetivo de que estas asuman o se adhieran al proyecto nacional, sino de potenciar su capacidad de negociación o de presión frente al poder del Estado y de otros grupos sociales. Desde el paradigma del conflicto, la Intervención Social buscará que las organizaciones de la sociedad civil logren convertirse en movimientos sociales. El modelo de organización de los interventores ubicados en este paradigma es el sindicato, mismo que cumple con tres funciones principales: representar a los grupos sociales (negociaciones, reivindicaciones, etc.), contribuir a la regulación social y organizar la solidaridad al interior del grupo representado, así como luchar por una mayor justicia social.

Montenegro (2001), por su parte, llevó a cabo una investigación cuyo propósito fue revisar los desarrollos en las teorías sobre el cambio social, para analizar los conceptos y principios que fundamentan la idea de Intervención Social de algunos sistemas y modelos, a la vez de proponer una mirada para la reflexión sobre la Intervención Social basada en discusiones en el ámbito de la definición de problemas sociales, agentes de la acción de transformación y posturas sostenidas en torno del conocimiento. Indagando sobre desarrollos teóricos que trabajaran el tema del cambio social, sistematizó y organizó dichos desarrollos en las lecturas de las tradiciones funcionalista, marxista y anarquista, con el fin de delimitar el concepto de Intervención Social y para saber cuáles eran los aspectos de dichas teorías que se han tomado para pensar y practicar la Intervención Social. A partir de la sistematización elaborada por Montenegro (2001) se ha elaborado la tabla 4,

que ayuda a visualizar los desarrollos teóricos que analizan el cambio social de manera organizada.

Con base en la sistematización de los desarrollos teóricos que explican el cambio social, es posible analizar las ideas fundamentales que inspiran y generan procesos de intervención:

- *Cierto descontento con el orden social*: para intervenir hacia la transformación social es necesario pensar en que existe un desperfecto en el orden social que requiere ser transformado. En las tres versiones descritas está presente este elemento, o bien como desequilibrio del sistema o como una sociedad vista como sistema de explotación de unos grupos sobre otros.

- *Posibilidad y deseabilidad del cambio social*: la Intervención Social se basa en la idea de que es posible el cambio a partir de acciones humanas sistemáticas y, además, que es deseable que ocurra dicha transformación (aunque, como se aprecia, existe una diversidad importante en cuanto a visiones de cambio).

- *Acción colectiva*: las transformaciones estudiadas hacen todas alusión a la acción colectiva como motor del cambio social, lo cual se constituye como la base de dichas perspectivas.

- *El conocimiento como guía de la acción*: la forma en que se genera el conocimiento tiene una importancia crucial en los distintos enfoques. Tanto en las versiones funcionalistas como en las versiones marxistas estudiadas, el conocimiento guía definiciones de problemas y de acciones hacia la transformación.

- *Intervención como diálogo entre diferentes actores*: el tipo de conocimiento que poseen los interventores o los intelectuales (según sostiene el marxismo) es diferente de quienes están en situación de precariedad y, por tanto, se genera una brecha o vacío que es necesario salvar mediante el diálogo entre los distintos entes colectivos para conseguir una acción efectiva de transformación.

Montenegro (2001) refiere que a partir de las distintas formas de entender el cambio social es posible identificar dos formas de intervención: 1) *intervención social dirigida*, porque son intervenciones que son planificadas y llevadas a cabo por parte de quienes son definidos como profesionales o expertos; y 2) *intervenciones participativas*, porque explícitamente incorporan dentro de sus planteamientos la participación de las personas afectadas en la solución de sus problemas y necesidades, haciendo énfasis en el protagonismo de las comunidades y grupos afectados por los problemas identificados. Con base en una reflexión crítica de la Intervención Social y a partir de la revisión de la literatura de enfoques críticos tales como el socioconstruccionismo, desarrollos feministas e ideas del posmarxismo, entre otras,

Desarrollos teóricos que analizan el cambio social

| TEORÍAS | AUTORES | PRINCIPALES POSTULADOS |
|---|--|--|
| Sociedad como sistema social | Parsons, 1951; Merton, 1957 | <ul style="list-style-type: none"> • Se estudia la función que tienen diversas prácticas sociales e instituciones en el mantenimiento de la sociedad. • El cambio social es posible porque las cosas varían para establecer el equilibrio del sistema. • La intervención es posible o bien para la integración de lo desviado a la norma general, o bien para hacer planes de transformación con el objetivo de que ciertas instituciones puedan equilibrar los desperfectos del sistema. • La intervención no está planteada como transformación del sistema sino como transformación de elementos disfuncionales a él, que deben ser estudiados y tratados para que se vuelvan funcionales. |
| La sociedad como conflicto de clases, de tradición marxista | Marx y Engels, 1848; Althusser, 1965 Lenin, 1897; Kautsky, 1917 | <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta como una sociedad basada sobre las relaciones de dominación y explotación que son mantenidas y reproducidas a través de sistemas político-jurídicos e ideológicos. • La clase trabajadora concientizada puede llevar a cabo procesos de transformación de las relaciones de dominación. • La discusión ideológica se da en el sentido de si dicho cambio debe ser violento o pacífico. • El cambio social es posible a partir de un movimiento proletario organizado y con intelectuales que acompañan la causa. |
| Sociedad como sistema de dominación y autoridad de tradición anarquista | Proudhon, 1840; Bakunin, 1871 | <ul style="list-style-type: none"> • La propiedad privada, la familia y el Estado son producto de relaciones injustas y perpetúan ese tipo de relaciones. • La transformación social debe tener como objetivo fundamental la abolición de la propiedad privada y del Estado como formas de explotación de las mayorías por parte de una minoría dominante. • La transformación, violenta o pacífica, proviene del descontento de las masas con el estado de cosas. • La sociedad ideal se caracteriza por formas de autoorganización, en forma de cooperativas de trabajo o en negociaciones entre individuos libres de la autoridad. • Con relación al ámbito político, se aboga por un sistema descentralizado y federativo de organización en el que se pueda dar la autoorganización local. |

Tabla 4
.....

la autora elabora y propone una *perspectiva situada* para la Intervención Social.

La *perspectiva situada* cuestiona las propuestas de intervención dirigidas y participativas por el hecho de que los problemas sociales se definen básicamente a partir del *conocimiento* experto. La primera, en tanto que el interventor posee el conocimiento científico y tecnológico que le provee el medio académico o institucional, y la segunda, puesto que asume la posibilidad de un “meta” conocimiento por parte de quien interviene, de las condiciones reales de opresión de los grupos con quienes trabaja. La perspectiva situada identifica el objeto de transformación cuando se da como resultado de alianzas, negociaciones, posiciones contrarias, etc., de dife-

rentes agentes sociales, tales como equipos de intervención, personas afectadas, grupos con intereses en juego, instituciones, etc., imbuidas en relaciones de poder, autoridad y legitimación.

Con referencia a los *agentes sociales del cambio*, las propuestas de intervención analizadas en contraste con la perspectiva situada parten de la definición de dos agentes de acción: quienes intervienen (que poseen las herramientas adecuadas para dicha acción) y quienes son intervenidos (que son las personas que tienen ciertos problemas sociales o viven en situación de exclusión o riesgo de exclusión). En estas perspectivas cobran relevancia diferentes agentes dependiendo de las bases teóricas que los sostienen.

Desde la perspectiva situada, cobra relevancia la noción de “posición de sujeto” como concepto que no encasilla al individuo como interventor o intervenido, sino que se refiere a múltiples posiciones que diferentes individuos o grupos pueden ocupar en las relaciones que se establecen. Las consecuencias de este movimiento teórico son que aquello que es digno de transformación no solo afecta a un grupo definido como carente o deficitario, sino que cobran importancia todas las posiciones de sujeto involucradas en distintos momentos.

Otra conceptualización de la Intervención Social, elaborada por Fantova (2006), la describe como un tipo de actividad que reúne las siguientes características:

- Se realiza de una manera formal y organizada, a diferencia de ciertas actividades, como el apoyo natural de la familia o de iniciativas informales de la comunidad, aunque compartan ciertas características. Sin demérito de la enorme importancia de los apoyos familiares y las redes comunitarias, la Intervención Social se configura como tal en la medida en que va demostrando de manera fehaciente que aporta un valor añadido significativamente diferente del que aporta el apoyo natural que se da en las familias y comunidades. Esto sucede en la medida en que la Intervención Social va tecnificándose y profesionalizándose, y va siendo soportada por el conocimiento generado a partir de la *praxis*. El carácter formal y organizado se manifiesta en el hecho de que, como otras actividades, se distinguen tres niveles: el nivel político (o de gobierno), el nivel administrativo (o de gestión) y el nivel operativo (o de intervención propiamente dicho).
- *Pretende responder a necesidades (sociales)*, tipificadas con algún criterio normativo o comparativo, y que se refiere básicamente a los satisfactores que las personas requieren para desarrollarse integralmente y potenciar su calidad de vida. En este sentido se habla de necesidades sociales, considerando, en principio, que las portadoras de estas son, en última instancia, las personas, sin desconocer que las familias y las comunidades en las que se contextualizan las personas también lo son.
- *Tiene como propósito primario el desenvolvimiento autónomo y la integración de las personas en su entorno social*, a diferencia de otro tipo de acciones cuya intervención es más individualizante. En la intervención social, lo relacional, lo que tiene que ver con la autonomía y la integración de las personas, está en primer plano. Si un profesional de la salud, valga el ejemplo, está realizando una operación quirúrgica en un exclusivo hospital privado, difícilmente denominaríamos Intervención Social a lo que hace; sin embargo, si está empleando sus competencias profesionales en un barrio marginal, intentando que la población incorpore determinados hábitos y funcionamientos sanitarios, qui-

zá sí le daríamos la denominación de Intervención Social. Puede afirmarse, así, que tanto las necesidades a las que se responde como los efectos de la Intervención Social no se agotan en el individuo, sino que tienen siempre relevancia, significado e impacto colectivo.

- *Aspira a una legitimación pública o social*, puesto que la definición y delimitación de las necesidades a las que da respuesta tienden a ser consideradas en mayor o menor medida como un asunto de responsabilidad pública, de lo cual se deriva la expectativa, según los casos, de una regulación y un mayor o menor sostenimiento de la intervención por parte de los poderes públicos o el cuerpo social. Esta característica diferencia a la intervención social de la acción política, en tanto que esta aspira a una legitimación y aceptación más amplia y compartida que la acción política, que por definición está sometida a la controversia partidaria. Con esto no se pretende obviar la dimensión política que necesariamente está presente en toda intervención.

Haciendo una recapitulación de las perspectivas descritas en el presente apartado, podría afirmarse que los autores cuyas propuestas han sido revisadas (Corvalán, 1996; Fantova, 2006, 2007; Montenegro, 2001) ayudan a la comprensión de la Intervención Social desde determinadas coordenadas que permiten ubicar distintas concepciones de la realidad social y su transformación.

A partir de los paradigmas o teorías –según sea el caso– descritos por Corvalán y Montenegro, es posible identificar formas de intervención que van desde una relación interventor-intervenido, en donde las intervenciones son planificadas y llevadas a cabo por los profesionales o expertos y cuyas acciones podrían estar más en la línea de la filantropía, el voluntarismo y las acciones asistenciales o caritativas. En otro cuadrante se ubicaría la intervención de carácter sociopolítica y participativa, que incorpora a todos los actores implicados y en donde se da una relación de equidad entre las personas y los colectivos que intervienen, inspirada por un discurso crítico de cara a las situaciones estructurales que generan la problemática social.

El tercer acercamiento propuesto por Fantova es una descripción de corte pragmático, cuya preocupación se centra más en la gestión de las intervenciones. No obstante, ayuda a identificar la intervención social de otro tipo de acciones, señalando su carácter formal y organizado, cuyo soporte es el conocimiento generado en la práctica social; responde a algunas necesidades sociales que las personas requieren satisfacer para desarrollarse integralmente; sus efectos no se agotan en el individuo, sino que tienen relevancia, significado e

impacto colectivo; y es un asunto de responsabilidad pública, que Fantova distingue de la acción política partidaria.

En alguna medida, los planteamientos señalados en los párrafos precedentes, en particular las reflexiones de Corvalán, son retomados en distintos desarrollos conceptuales sobre la temática en cuestión y posibilitan las derivaciones metodológicas y prácticas que se exponen a continuación.

3 Modelos prácticos de vinculación-intervención

3.1 Contextualización

En los siguientes apartados se presenta una breve descripción de algunos modelos y enfoques cuyas aportaciones al campo de la Intervención Social Universitaria (ISU) resultan significativas, esto en consideración de sus propuestas teóricas y metodológicas. Como puede apreciarse, sus acercamientos a la ISU son variados, como diverso es el contexto y la multiplicidad de conceptualizaciones de la misma, incluidas las distintas denominaciones que se le asignan, como es el caso de los términos extensión, vinculación, proyección, compromiso social, responsabilidad social, etc. El contexto en el cual se encuentran insertas las universidades condiciona necesariamente la capacidad que estas tienen de abarcar el concepto en toda su amplitud y complejidad, según revela la investigación realizada por Giacoman y Opazo (2002).

De acuerdo con estas autoras, los proyectos podrían categorizarse según el tipo de sociedad en que se encuentran. Básicamente distinguen entre los proyectos ubicados en países desarrollados como Europa y Estados Unidos y proyectos de países en vías de desarrollo (principalmente América Latina). Estas coordenadas ubican las preocupaciones o problemas que aparecen como relevantes en cada uno de estos lugares, observándose gran diferencia entre unos y otros.

Los proyectos ubicados en países desarrollados hacen énfasis en la vida cívica, la filantropía y el voluntariado como sus principales formas de compromiso social, en tanto que los proyectos existentes en América Latina hacen referencia a las desigualdades sociales que caracterizan la realidad de la región, enfocándose sobre todo a la comprensión y análisis de las causas estructurales que generan exclusión, injusticia e inequidad. En este sentido las diferencias son sustanciales, ya que hacen evidentes las distintas concepciones de la sociedad y sus problemas, así como su acercamiento a la misma.

Dadas las limitaciones que impone el objeto del presente estudio se describen solo algunas de las propuestas más significativas, como son Campus Compact y Service Learning en Estados Unidos. Cabe aclarar que esta última ha tenido aplicaciones concretas en el contexto latinoamericano, cuyo enfoque ha sido diverso, variando desde la simple adaptación hasta una reformulación a partir de la incorporación de elementos conceptuales derivados de distintas disciplinas que han abordado el fenómeno socioeducativo desde la perspectiva latinoamericana. Se incluye también una descripción de programas o instancias surgidas en Latinoamérica, como PerúPromesa, el Proyecto Universidad Construye País, la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID y la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL).

3.2 Campus Compact

Iniciada en 1985 con cuatro universidades, Campus Compact es una coalición que agrupa actualmente a cerca de 1 200 instituciones de educación superior, lo que representa más de una cuarta parte de todas las instituciones norteamericanas. Su misión se define en términos de una educación que forma estudiantes equipados para desarrollar soluciones creativas para enfrentar asuntos críticos de la sociedad. Algunos ejemplos de sus programas son los siguientes:

- Tutorías en lectura y matemáticas para jóvenes en situación de riesgo.
- Construcción de casas para familias de bajos ingresos.
- Estudios sobre seguridad ambiental.
- Atención a la enfermedad, el hambre, la falta de vivienda y la ancianidad.

Si bien la donación económica de los participantes es importante, se busca que estos se conviertan en socios o aliados de la comunidad. Todo esto es posible mediante foros y congresos, la gestión de sociedades filantrópicas, así como la aplicación del conocimiento para la transformación de la realidad, proporcionando a los alumnos las habilidades y recursos para hacerlo.

La estrategia empleada para el logro de sus propósitos se basa en ciertas acciones, entre las que se destacan las siguientes:

- Diseño de programas comunitarios cuya acción se extiende en todos los ámbitos del campus.
- Desarrollo y difusión de prácticas basadas en un enfoque multifacético que combina investigación, elaboración de políticas, financiamiento y capacitación.

- La integración de una gran cantidad de recursos impresos y en línea, que han ayudado a miles de campus universitarios a constituirse en eficaces contrapartes o asociados, combina el servicio con académicos y cultiva líderes estudiantiles a los que provee experiencias de aprendizaje en el mundo real.
- Una estructura constituida por 34 oficinas estatales, que permite proporcionar asesoría legal, así como programas interesantes y retadores.

Su declaración de principios está cimentada en cinco proposiciones que inspiran su propuesta formativa:

- la participación de estudiantes, docentes e instituciones de educación superior en el servicio público y comunitario, que se sostiene gracias al *trabajo voluntario*, con el fin de elevar el bienestar socioeconómico de las comunidades;
- la difusión de ideas que contribuyan al bien común de la sociedad, mediante un *discurso cívico*, tratando de asegurarse de que los temas clave de preocupación ciudadana sean discutidos en foros imparciales;
- la promoción de una estrecha *colaboración universidad-comunidad*, en donde se crean oportunidades para renovar la vida cívica y comunitaria, mejorar las oportunidades educativas y económicas, expandir la *participación democrática* de los ciudadanos y la aplicación de recursos intelectuales y materiales por parte de la educación superior;
- el desarrollo de oportunidades que incrementan la implicación de los estudiantes, profesores y personal universitario en actividades de servicio para la construcción de ciudadanía, desarrollando habilidades para la participación cívico-política y el compromiso requerido para la *construcción de una sociedad civil democrática* y, finalmente;
- apoyar el *aprendizaje a través del servicio*, ya que habilita a los alumnos y docentes para integrar el estudio académico con el servicio por medio de un compromiso responsable y *reflexivo* en la vida de la comunidad.

Para el desarrollo de sus planes Campus Compact ha recibido subsidios con el fin de preparar documentación, difundir buenas prácticas sobre qué es un campus comprometido y realizar un notable esfuerzo para ampliar este compromiso cívico a otras instituciones de educación superior. La preocupación de fondo es cómo promover una cultura del compromiso, por lo que el proyecto tiene como núcleo los "indicadores de compromiso" (Indicators of Engagement): IOEP, Indicators of Engagement Project. Los "indicadores de compromiso" son trece (Naval, 2008: 16):

- misión de la institución;
- liderazgo administrativo y académico;

- asignación de recursos externos;
- disciplinas, departamentos y trabajo interdisciplinar;
- papel de los profesores y premios; asignación de recursos internos;
- voz de la comunidad;
- mecanismos de apoyo (estructuras de apoyo y recursos);
- desarrollo (carrera profesional) de los profesores;
- integración y complementariedad de las actividades de servicio a la comunidad;
- pedagogía y epistemología (enseñanza y aprendizaje);
- foros para favorecer el diálogo público;
- voz de los estudiantes.

El trabajo que se lleva a cabo se centra en a) visitar *colleges* y universidades para identificar, documentar y difundir buenas prácticas de compromiso cívico en cada tipo de institución; y b) publicar monografías con modelos de compromiso con la comunidad. Fruto de estas experiencias ha sido la publicación en varios documentos donde se ha plasmado su marco teórico de referencia, así como orientaciones metodológicas.

Son muchas las realizaciones prácticas que se podrían señalar debido al desarrollo que ha tenido Campus Contact los últimos años. Los más relevantes son, por una parte, las redes en las que se aglutinan una gran cantidad de universidades, y por otra, una variedad enorme de programas, como congresos, programas de formación, consultoría, formación del profesorado, becas, premios a programas de servicio de excelencia, contratación de personal para promover estas actividades, becas de viaje, etcétera.

Un recurso valioso, entre muchos otros, que *Campus Compact* promueve, son los programas de *Service Learning*, así como las asignaturas desarrolladas con este enfoque, cuya propuesta se desarrolla en el apartado siguiente.

3.3 Service Learning

El programa Service Learning o Aprendizaje Servicio (AS), en su denominación castellanizada, es un modelo al que se han adherido –entre muchas otras– casi una treintena de universidades jesuitas en Norteamérica, al decir de Melissa Quan, Presidenta de Service Learning de la Association of Jesuit Colleges and Universities⁶ (comunicación personal, 11 de noviembre de 2008). De acuerdo con Fleming (1999), a la luz

.....
6 (http://www.loyola.edu/ccsj/service_learning/jesuit_sl_programs/index.html)

tanto de las necesidades sociales como de la misión jesuita en la educación superior, Aprendizaje Servicio ofrece una pedagogía potente y comprometida, en consonancia con la antigua y exitosa historia de la educación jesuita, a la vez que consistente con los principios de la espiritualidad ignaciana y compatible con la consigna de educar a los estudiantes para una sociedad justa.

La relación universidad-sociedad se analiza considerando el impacto mutuo: los problemas locales, nacionales e internacionales tienen un impacto en las instituciones de educación superior que lleva a definir el papel y responsabilidad que asumen las instituciones de educación superior de cara a problemas, situaciones y contextos. De acuerdo con esta idea, señala Pacheco (2003:2): “los egresados de educación deberán ser profesionales sensibles, conocedores, críticos, reflexivos, creativos, comprometidos como agentes de cambio social para poder contribuir a la edificación de una sociedad cada vez más responsable, equitativa y respetuosa”.

Existen muchas definiciones y contextualizaciones del término Aprendizaje Servicio. Jacoby (1996) describe los programas Aprender Sirviendo como programas basados en principios de la educación experiencial, que tratan de atender las necesidades humanas de la comunidad, proporcionando oportunidades educativas organizadas e intencionalmente estructuradas que promueven aprendizaje y desarrollo, basados en la reflexión, reciprocidad, colaboración y respeto a la diversidad. No son por tanto programas de “proyección” de la universidad, sino de interacción mutua, basados en la reciprocidad que se da entre el que recibe y el que presta el servicio, en donde se evita el tradicional paternalismo, característico de la aproximación de una vía al servicio en la cual una persona o un grupo de personas tiene los recursos y el conocimiento, que comparte caritativa o voluntariamente con el que carece de ellos.

En la literatura sobre el tema de AS parece haber una coincidencia entre los autores, en el sentido de que el programa es una herramienta, estrategia o método para atender algunos problemas sociales que enfrentan las comunidades, acortando la brecha que existe entre las instituciones educativas y los asuntos de preocupación y necesidades de las comunidades.

Desde el abordaje pedagógico el *aprendizaje en el servicio* o modelo de *aprender sirviendo*, al decir de Díaz Barriga (2006: 98), “se define como un enfoque pedagógico en el que los estudiantes aprenden y se desarrollan por medio de su participación activa en experiencias de servicio organizadas con

cuidado y directamente vinculadas a las necesidades de la comunidad”. El aprendizaje en el servicio, a diferencia de otro tipo de programas, transcurre dentro del proceso que va del aprendizaje *in situ* a la experiencia de servicio a la comunidad, pero sucede mientras el alumno toma los cursos curriculares vinculados con el proyecto de servicio a la comunidad, de manera que la experiencia de Aprendizaje Servicio y el proyecto derivado de esta son parte del currículum escolar, por tanto, no se trata de actividades extraescolares desligadas del currículum.

El *National and Community Service Act* (1990, citado por Waterman, 1997: 2) describe el aprendizaje basado en el servicio como un método

- que promueve el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes a través de la participación activa en experiencias organizadas de servicio que atienden necesidades de la comunidad y que implican la colaboración mutua universidad-comunidad;
- que está integrado a la carga académica curricular de los estudiantes y que les provee de un espacio y tiempo para que discutan y analicen lo que hicieron en la actividad real de servicio;
- que brinda oportunidades a los estudiantes para desarrollar y utilizar nuevas destrezas y conocimientos en situaciones de la vida real en sus propias comunidades; y
- que enfatiza lo que se enseña mediante la expansión del aprendizaje de los alumnos más allá del aula, es decir, en la comunidad desarrollando la sensibilidad del alumno hacia el prójimo.

Los autores que se identifican con el movimiento educativo que propugna por el aprendizaje en el servicio tienen diversos referentes; la mayoría de ellos destacan las ideas de John Dewey de la educación democrática y el aprendizaje experiencial, la pedagogía liberadora de Paulo Freire, así como enfoques tales como la educación facultadora, las teorías educativas críticas, el humanismo y el constructivismo social.

Díaz Barriga (2006), a partir de la descripción realizada por Pacheco, Thullen y Seijo (2003), realiza un breve recuento de una experiencia formativa basada en el servicio comunitario, congruente con los principios antes señalados. Se trata del proyecto educativo de formación de profesionales universitarios coordinado por Diana Pacheco en la Universidad Marista de Mérida, en el estado de Yucatán, el cual comprende una serie de experiencias de aprendizaje en el servicio que se desarrollan desde hace más de siete años. El trabajo se realiza en comunidades desfavorecidas y con poblaciones en

situación de riesgo, en las cuales participan estudiantes de psicología, derecho, administración, arquitectura y recursos naturales, entre otras profesiones.

El programa en cuestión integra acciones de servicio, formación profesional e investigación educativa, así como de colaboración e intercambio con investigadores y especialistas reconocidos provenientes de universidades nacionales y extranjeras. La formación profesional desde el modelo de aprender sirviendo tiene un carácter curricular y se basa en programas de servicio a la comunidad durante cuatro semestres, que van del 4º al 7º semestre de la carrera. El programa curricular de Aprender Sirviendo en la Universidad Marista de Mérida se sustenta en el principio de *ser para servir*, y en la filosofía de una educación con responsabilidad social; los referentes teóricos sobre los que se estructura la propuesta formativa son John Dewey, Donald Schön y T. Stanton, entre otros (Pacheco, Thullen y Seijo, 2003). Los diferentes programas de intervención que se desarrollan en la comunidad incluyen las etapas de planeación, organización, aplicación y evaluación, y se estructuran bajo los siguientes principios:

- La participación activa de los universitarios y de la comunidad a quien se desea servir es clave para el logro de un compromiso y sentido de pertenencia.
- La utilización del principio de autogestión, orientado a formar capacidades, sin generar dependencia, es crítico para el desarrollo humano y social.
- El reconocimiento de la necesidad de utilizar el enfoque de asistencia técnica en diferentes etapas de la experiencia de aprender sirviendo como complemento del enfoque de autogestión.
- El énfasis en los procesos de análisis y de reflexión de la práctica antes, durante y después de la experiencia de servicio para lograr verdaderos aprendizajes y un sentido de solidaridad.
- La importancia de promover cambios en la actitud de los universitarios en relación con su responsabilidad social, a la vez que se forman académicamente.

3.4 PeruPromesa⁷

El proyecto PeruPromesa, Responsabilidad Social, nació bajo el auspicio de la Fundación W. K. Kellogg de Estados Unidos, como parte de su Programa Liderazgo en Filantropía en las Américas⁸ (LIP), con el propósito de contribuir al desarrollo

.....
7 (<http://www.wiserearth.org/organization/view/8cf0ed02ce310a2fc9ffd879fd78cefd>).

8 (http://www.wkkf.org/DesktopModules/WKF.00_DmaSupport/ViewDoc.aspx?fileID=PDFFile&CID=355&ListID=28&ItemID=1450015&LanguageID=0).

económico y social de los países implicados, en los cuales se instituyeron ocho equipos de trabajo: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y Estados Unidos. Básicamente se trata de atender los problemas más acuciantes que en términos generales se resumen en la pobreza, la falta de oportunidades económicas, la deficiencia en los servicios de salud pública, educación y alimentación.

El programa LIP tiene como objetivo apoyar el desarrollo de líderes emergentes en el campo de la filantropía y la responsabilidad social, con capacidad de gestionar planes innovadores para el desarrollo. Los veinte integrantes de los equipos de trabajo provinieron de distintos antecedentes y experiencias, tales como los negocios, la academia, fundaciones y organizaciones no gubernamentales. Los planes elaborados por dichos equipos varían en el enfoque, pero se ubican en el campo del servicio social juvenil, la filantropía corporativa, construcción de capacidad, información y capacitación. De acuerdo con datos publicados por la Fundación Kellogg, el financiamiento terminó en 2001, pero los participantes se encargaron de establecer alianzas y apoyos mutuos para garantizar la sustentabilidad de sus proyectos.

A lo largo de su existencia, el Proyecto PeruPromesa, Responsabilidad Social, como parte del programa mencionado, llevó a cabo diferentes actividades con el propósito de incorporar y reforzar una visión de responsabilidad social en dos grupos considerados como clave para el desarrollo de la filantropía y el voluntariado universitario: los empresarios y los jóvenes universitarios. Bajo estas premisas se definieron objetivos específicos orientados a iniciar cambios en las relaciones del empresariado y los universitarios, mediante prácticas de responsabilidad social y filantropía.

Los objetivos del Proyecto PeruPromesa, Responsabilidad Social, se sintetizan enseguida:

- Lograr un cambio en la cultura organizacional de las empresas líderes, introduciendo una perspectiva ética solidaria y nociones teóricas y prácticas de responsabilidad social.
- Fortalecer cambios en la cultura empresarial que favorezcan la introducción o ampliación del concepto de Responsabilidad Social en la formación universitaria.
- Incentivar el desarrollo de un acercamiento constructivo entre empresas, universidades, organizaciones no gubernamentales y otras organizaciones de la sociedad civil.
- Fomentar una mayor conciencia, análisis y debate público sobre la filantropía, la responsabilidad social, la solidaridad y el trabajo voluntario.
- Movilizar recursos privados nacionales con el propósito de orientarlos al desarrollo social.

- Conseguir un cambio en las prácticas de responsabilidad social empresarial, entre las empresas participantes.
- Conseguir cambios en el diseño curricular de los planes de las carreras de economía, administración de empresas y contabilidad de la Universidad del Pacífico, incorporando en la discusión al empresariado y a otros actores sociales.

Cabe destacar que la contraparte mexicana del Proyecto LIP fue la Fundación Invertir para la Sustentabilidad, A. C., misma que canalizó fondos a la Universidad Iberoamericana para el proyecto denominado “Líderes juveniles en responsabilidad social”, los cuales fueron utilizados para el desarrollo del proyecto en la ciudad de México y el estado de Oaxaca.⁹

3.4.1 Proyecto Universidad Construye País

El Proyecto Universidad Construye País (PUCP) inicia en Chile en 2001, con el propósito de “expandir el concepto y la práctica de la responsabilidad social, en el sistema universitario chileno, de cara a un proyecto país” (Fernández, Delpiano, y De Ferari, 2006: 13). Si bien no podría hablarse estrictamente de un modelo sino de una red que convoca a diversos actores, el PUCP cuenta con un *corpus* de conocimiento acumulado que está conformando un esquema comprehensivo que cuenta con bastante consenso entre las universidades afiliadas.

La génesis del PUCP fue el encuentro entre la Fundación Avina, creada por el filántropo suizo Stephen Schmidheyene, y la Corporación Participa, una organización de la sociedad civil. En la concreción del proyecto han tenido un papel fundamental el concurso de trece universidades, las cuales, entre 2001 y 2005, han llevado adelante un programa de trabajo compartido para expandir en ellas y en la educación superior chilena el concepto y la práctica de la Responsabilidad Social Universitaria.

El equipo coordinador del PUCP define en términos generales (2006: 50) que

entendemos por Responsabilidad Social Universitaria la capacidad que tiene la Universidad, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos considerados claves en la Universidad, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Respondiendo socialmente así, ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta.

.....
 9 Nuestra Comunidad del Campus, 28 de febrero de 2000, núm. 64, p. 10 (<http://www.uia.mx/actividades/nuestracom/00/nc64/10.html>).

El PUCP pone al centro de sus funciones tradicionales, como son la docencia, la investigación, la extensión y la gestión, sus principios y valores generales y específicos, que orientan y constituyen el contenido de la Responsabilidad Social Universitaria. Los principios y valores son como los faros que orientan el comportamiento humano y son fundamentales y permanentes en la Responsabilidad Social Universitaria; estos se estructuran en un sistema ordenado en tres planos:

i. Principios y valores del plano personal

a) Dignidad de la persona: considera a la persona humana como un ser libre e igual en dignidad, derechos y deberes, viviendo su pertenencia desde varias dimensiones: físico-biológico; psíquico-espiritual; sociocultural; mismos que conforman una unidad indisoluble.

b) Libertad: es la potencia de vida de la persona humana por la cual cada uno es capaz de autorrealizarse en todas las dimensiones de su dignidad, haciendo efectiva la responsabilidad sobre su propia vida y la de la sociedad a la que pertenece.

c) Integridad: cualidad personal e institucional que tiene que ver con la coherencia entre la vida y sus actuaciones y sus principios y valores; siendo rectas, transparentes y honestas.

ii. Principios y valores del plano social

a) Bien común y equidad social: es el conjunto de condiciones materiales, socioculturales y espirituales que permiten a la sociedad y a los individuos que la conforman acceder a una vida humana digna y a una cada vez mayor calidad de vida; igualdad de oportunidades para satisfacer necesidades y desarrollar las capacidades de personas y grupos, eliminando las barreras económicas, sociales, así como culturales y políticas que impiden el desarrollo humano.

b) Desarrollo sostenible y medio ambiente: proceso que permite el desarrollo humano sostenido, en donde las personas y la sociedad pueden participar y prosperar; las culturas pueden desarrollarse; y los efectos de la actividad humana se mantienen dentro de sus límites, de modo que se preserve la diversidad, la complejidad y el funcionamiento del sistema ecológico que da sostén a la vida, así como al capital social que asegura la gobernabilidad democrática.

c) Sociabilidad y solidaridad para la convivencia: creación de condiciones para la calidad de la convivencia humana; al mismo tiempo, se desarrolla la capacidad humana de realizar actos en que se asumen gratuitamente las necesidades de los otros y así se practica la solidaridad como la dimensión estética y creadora de la convivencia.

d) Aceptación y aprecio a la diversidad: valoración de la persona humana, sin discriminaciones por causa de su identidad étnica, religiosa, sexual, social y política.

e) Ciudadanía, democracia y participación: práctica de la persona que se hace consciente de sus derechos y obliga-

ciones, por el hecho de pertenecer a un colectivo social o político, de carácter nacional, regional o local, por medio de la cual se contribuye a la construcción y cambio de la comunidad.

iii. Principios y valores del plano universitario

a) Compromiso con la verdad: es el fruto de una relación de conocimientos siempre en progreso; exige un conjunto de principios éticos a los cuales se debe respeto; la humildad que nace de que ella siempre se construye al superar los saberes alcanzados hasta ahora, la capacidad de diálogo para incorporar los aportes de las distintas disciplinas en su construcción; la honestidad para declarar los límites de la verdad alcanzada; la prudencia para no hacer de ella un riesgo para la dignidad humana.

b) Excelencia: es la expresión de calidad o bondad superior que distingue y hace objeto de especial aprecio al quehacer de personas u organizaciones. Implica a los fines, medios y procedimientos y se expresa en la gestión de las funciones sustantivas de la universidad.

c) Interdependencia y transdisciplinariedad: es la relación dinámica que se da entre la sociedad y la universidad mediante un diálogo permanente. Por una parte, la sociedad afecta a la universidad, influye en ella y la condiciona y, por otra, la universidad coopera con la sociedad en la generación de conocimientos que le son útiles para su transformación. Implica también la apertura de la universidad al mundo global, a distintas perspectivas que la enriquecen y al estudio de la realidad desde la complejidad.

La definición conceptual del término Responsabilidad Social Universitaria, basada en los principios descritos en los párrafos anteriores, ha sido la construcción colectiva de un numeroso grupo de personas con una variada y amplia formación intelectual y experiencia de trabajo universitario. La intención de contar con las definiciones mencionadas, según sus autores, no es contar con un producto terminado y concluido, sino con un aporte para consideración de distintos actores motivados por profundizarlo, discutirlo y mejorarlo (Equipo Coordinador UCP, 2006).

3.4.2 Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID

La Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo, a través de la Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (RED), tiene como uno de sus objetivos principales apoyar y promover la enseñanza del capital social y la ética aplicada al desarrollo en las universidades de América Latina y el Caribe. A través de la RED se llevan adelante acciones sistemáticas de largo plazo en materia de ética y desarrollo, constituyéndose en una plataforma que permite el intercambio de ideas

y la discusión de experiencias relevantes y replicables entre instituciones educativas sobre RSU.

Entre las acciones más destacadas se cuenta con la realización de cursos y foros virtuales, para los cuales se han creado alianzas con centros de investigación, tales como el Instituto de Estudios Avanzados para las Américas de la Organización de Estados Americanos. Fruto de dichos cursos y espacios de debate y reflexión, en donde han participado más de 500 profesores y casi un centenar de universidades, se han multiplicado las iniciativas de RSU en el continente. Dichas iniciativas con frecuencia encuentran diversos obstáculos para su implementación, como resistencias de diversa índole, inercia de rutinas instituidas o la falta de comprensión de diversos actores, motivo por el cual la RED lanzó el Programa de Apoyo a Iniciativas de RSU, Ética y Desarrollo, en el cual participaron dos universidades jesuitas: la Universidad Católica de Córdoba y la Pontificia Universidad Javeriana-Cali.

El Programa tiene entre sus principales objetivos facilitar y asesorar la implementación de iniciativas de Responsabilidad Social, Ética y Desarrollo en las Universidades latinoamericanas. La definición de RSU formulada por François Vallaëys, que da sustento al marco teórico de referencia para el Programa en cuestión, concibe a esta como un modo de gestión integral de los impactos generados. Se trata, refiere Vallaëys (2006, citado por AUSJAL 2008: 5), de "una estrategia de gerencia ética e inteligente de los impactos que genera la organización en el entorno humano, social y natural". Para distinguir la Responsabilidad Social Empresarial de la Responsabilidad Social Universitaria se reconocen dos actividades principales de la universidad: la formación humana y profesional (propósito académico) y la construcción de nuevos conocimientos (propósito de investigación), actividades que tienen impactos distintos a los generados por las empresas. Dichos impactos pueden ser aglutinados en cuatro rubros, que constituyen ejes de acción que guían a las universidades hacia una gestión socialmente responsable. Estos ejes son los siguientes:

- *Impactos de funcionamiento organizacional:* al igual que cualquiera otra organización, la universidad genera impactos en la vida del personal docente y administrativo, así como en los estudiantes, y también tiene un impacto en el medioambiente (desechos, deforestación, contaminación por el transporte vehicular, etc.).
- *Impactos educativos:* la universidad impacta en la formación de los estudiantes y profesionales, sobre la forma de entender e interpretar el mundo, interactuar con él y valorar ciertas cosas en su vida. También tiene un impacto sobre

la ética profesional de cada disciplina y su papel social, sea de manera intencionada o no.

- *Impactos cognoscitivos y epistemológicos*: la universidad orienta la generación del conocimiento, la ciencia y la tecnología, influye en la definición de lo que socialmente se llama verdad, ciencia, racionalidad, legitimidad, utilidad, enseñanza y otros conceptos afines; genera actitudes de elitismo científico o democratiza el conocimiento y lo hace pertinente socialmente; incentiva la fragmentación y separación de los saberes al parcelarlos o, por el contrario, los complejiza y los aborda interdisciplinariamente; finalmente, influye sobre la delimitación y selección de la agenda científica.
- *Impactos sociales*: la universidad tiene impacto sobre el desarrollo económico, social y político de la sociedad; es un referente y un actor social que puede o no generar capital social y vincular a los estudiantes a la realidad social para su transformación.

La RSU, desde la perspectiva del PUCP, articula todas las partes orgánicas de la Universidad, integrando en una sola estrategia de gestión a la administración, la docencia, la investigación y todos los servicios vinculados con la comunidad, hacia donde se proyecta la acción universitaria. En este sentido, el enfoque abordado transita de una posición de mera proyección social, basada en el cuarto de los impactos (sociales), a una gestión integral de la organización académica, que permite resignificar la Responsabilidad Social Universitaria.

3.4.3 La RSU en la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL)

AUSJAL (2006) fundamenta sus parámetros de políticas sobre la orientación y las actividades de RSU desde su identidad ignaciana, en su Plan Estratégico 2001-2005, que establece como uno de sus lineamientos centrales el siguiente: "La Universidad es para servir (desde su especificidad universitaria) a la sociedad, para transformarla, para contribuir a hacerla más justa y gobernable, con oportunidades y calidad de vida para todos, al alcance de su esfuerzo personal." Por otra parte, el Proyecto Educativo Común de las instituciones educativas jesuitas en América Latina (2004), hace un señalamiento claro en el sentido de enfatizar como uno de sus objetivos clave para el cumplimiento de la misión el impacto en la sociedad y en las políticas públicas.

A partir de la revisión de distintos modelos teóricos de lo que se entiende por RSU, así como de las distintas experiencias e iniciativas que se llevan a cabo en las universidades de la Red AUSJAL, se ha elaborado un marco conceptual general sobre el tema, que parte de una definición amplia, en la que las ac-

tividades que ya se vienen realizando encuentran su espacio y coherencia. La RSU, en el marco de las Universidades de la AUSJAL, se entiende como (AUSJAL, 2006: 5)

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

Los criterios y políticas para el desarrollo de la Responsabilidad Social Universitaria de la Red destacan cuatro aspectos clave como referencia para las universidades adscritas a la misma (AUSJAL, 2006: 7):

- *La experiencia vivencial*, marcada por el contacto directo con las comunidades, con los pobres y con los más vulnerables.
- *El conocimiento y análisis crítico de la historia y realidad contemporánea del país y la región*, con especial énfasis en la comprensión causal de la poca generación de oportunidades y bienestar para las grandes mayorías, la exclusión y los problemas de gobernabilidad, desde una visión local con perspectiva global o universal.
- *La alta capacidad técnica y profesional de los estudios de cada carrera*, profundizando en la capacidad de diseñar soluciones exitosas, siendo conscientes de que no basta con la buena voluntad y que el moralismo, sin competencia y excelencia académica, puede traer males mayores.
- *El sentido de lo público*, como espacio de trascendencia para el quehacer profesional de manera que los profesionales exitosos lo sean también para la exitosa construcción de lo público.

Cada universidad asociada a la Red debe responder al entorno y contexto donde se encuentra situada, lo cual determina de alguna manera sus prioridades, modos y estrategias de intervención pero, en cualquier caso, se les pide que busquen su pertinencia e identidad como instituciones de la Compañía de Jesús, cuya misión fundamental es el servicio de la fe y la promoción de la justicia, especialmente para con los más desfavorecidos. Se espera que las universidades pertenecientes a AUSJAL orienten sus experiencias e iniciativas de acuerdo con los criterios y políticas generadas por la Red, con el fin de contribuir a la construcción de un quehacer universitario con mayor excelencia, identidad y compromiso por la positiva transformación de las sociedades latinoamericanas.

La perspectiva de la RSU no puede ser una función asignada a un área o departamento, sino que debe permear la estructura, organización y procedimientos de todos los ámbitos del quehacer universitario. Es por tanto *un asunto que atañe a todas las instancias y niveles*, los cuales deben ponerse en disposición de servicio para asegurar la coherencia con la misión institucional; *es una acción dirigida a lograr una transformación social concertada* de la realidad local, nacional y regional, con el concurso de los actores significativos de su entorno; *requiere apertura a la innovación pedagógica y científica*, con el fin de encontrar nuevos caminos de formación e investigación científica, útiles para los procesos de desarrollo y construcción de lo público; *implica la interdisciplinariedad* y el abordaje de la realidad de manera integral y compleja; y se apoya en la cooperación interinstitucional y en el trabajo en red, dado que la magnitud y complejidad de las problemáticas de la región requiere enfrentarlas poniendo en común, y potenciando, los distintos saberes, poderes y haberes académicos.

Las políticas adoptadas por la Red AUSJAL son asumidas como líneas orientadoras, dentro de las cuales cada institución puede actuar, sin pretender con ello establecer barreras o restricciones. Como puede apreciarse, estas políticas retoman los planteamientos de François Vallaey, y se desglosan en cinco, a diferencia de las cuatro establecidas por este mismo autor en el marco teórico de referencia para el Programa de Apoyo a Iniciativas de RSU, Ética y Desarrollo:

- *Impactos educativos*: la universidad influye sobre la formación de los estudiantes, en su manera de entenderse a sí mismos y a la realidad en la que están inmersos; influye también en la definición de la ética profesional de cada disciplina y su papel social. De ahí que debe procurar la gestión socialmente responsable de la formación académica y pedagógica, proponiendo iniciativas interdisciplinarias e interinstitucionales, de tal forma que fomente la interacción con actores sociales significativos, en la construcción de una sociedad justa e inclusiva.
- *Impactos cognoscitivos y epistemológicos*: la universidad orienta la producción del saber y la generación de conocimientos, definiendo los problemas de la agenda científica. Es por ello que debe procurar la gestión socialmente responsable del saber y los modelos epistemológicos que promueve.
- *Impactos sociales*: la universidad impacta sobre la sociedad y su desarrollo económico, social y político, ya que no solo forma profesionales y líderes, sino que ella misma se constituye como un referente y actor social que puede o no promover progreso y capital social; vincular a los estudian-

tes con la realidad exterior; y constituirse como interlocutor en la solución de problemas.

- *Impactos de funcionamiento organizacional*: la universidad, como cualquier organización, genera impactos en la vida del personal: docentes, administrativos, estudiantes y personal de servicios generales. La universidad debe procurar la gestión socialmente responsable de la gestión misma.
- *Impactos ambientales*: la universidad, como cualquier otra organización, tiene un impacto sobre el medio ambiente que afecta la sostenibilidad del mismo a nivel global. Por ello, la universidad debe procurar la gestión socialmente responsable de todos los recursos disponibles, en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

4 Balance y perspectivas

Tras una revisión muy general de las experiencias universitarias más representativas de acuerdo con los criterios formulados al principio de este capítulo, y cuyos planteamientos teórico-prácticos podrían compararse con la Intervención Social Universitaria, es posible elaborar algunas reflexiones con el propósito de aportar algunos elementos, los cuales son recogidos y ampliados en las conclusiones generales de este estudio y cuyo fin es contrastar la ISU frente a otras opciones y perspectivas, desde una mirada más amplia y que abarca al conjunto de la investigación.

Llama la atención que las experiencias revisadas poseen un nivel de conceptualización, metodología y práctica muy diversa. En algunos casos, su planteamiento teórico se reduce a la formulación de su misión, sus propósitos generales y algunos criterios normativos muy generales. Es el caso de la experiencia Campus Contact en Estados Unidos que, si bien aglutina una cantidad considerable de universidades, podría considerarse más una red que una experiencia con orientaciones muy claras y definidas, puesto que cobija a un amplio espectro de programas. Su página web es más bien un repositorio de documentos monográficos e investigaciones, experiencias, eventos, etc. que, aunque son de gran valía para los afiliados a dicha red, no podría considerarse propiamente una experiencia de Intervención Social. Otros más intencionados y que tienen una orientación más definida son aquellos que se inscriben, por ejemplo, bajo la formulación de RSU, cooperación, ayuda humanitaria, educación para el desarrollo y voluntariado.

En algunos casos, las redes poseen un *corpus* de conocimiento bien estructurado, con una serie de presupuestos teóricos bien formulados, pero las derivaciones prácticas de dichos presupuestos son tan variados y dispersos que parecieran más bien un conglomerado de prácticas, cuya congruencia es poco sostenible. Es el caso de experiencias en Latinoamérica, que son proyectos financiados por agencias nacionales y extranjeras, cuya fundamentación pareciera estar elaborada en función de dicho financiamiento.

Otras de las propuestas, más cercanas al contexto latinoamericano y que parecen tener bastante consenso en la región, son aquellas que se inscriben bajo la formulación de RSU. Podría afirmarse que en la actualidad las experiencias aglutinadas en torno de este enfoque abarcan proporciones globales y poseen énfasis distintos de acuerdo con su contexto. Por otra parte, en las experiencias revisadas la denominación de la RSU posee bastante diversidad en cuanto a sus filiaciones ideológicas. En algunos casos pareciera más bien una salida decorosa para conseguir una vinculación con el aparato productivo y así conseguir el financiamiento de proyectos, en tanto que en otros, adquiere una visión más crítica y propositiva, como es el caso de la AUSJAL en el contexto latinoamericano.

En este esfuerzo por destacar las observaciones más pertinentes se ubica una formulación que nace en el contexto anglosajón, que tiene fuertes raíces en América Latina y que condensa un conjunto de experiencias con un vasto soporte de

investigación y práctica: el Aprendizaje Servicio. El Aprendizaje Servicio o Aprender Sirviendo posee un énfasis fuertemente curricular y construye su andamiaje teórico-metodológico en teorías psicoeducativas. Es necesario aclarar que no cabe confundir lo curricular con lo áulico, puesto que se mueven en planos distintos, en tanto que los contenidos curriculares, en la propuesta de Aprendizaje Servicio, va mucho más allá del aula y los límites de la organización académica. El AS posee un amplio consenso en una gran región del continente y fuera de él, apropiándose de su apuesta teórico-metodológica, no obstante, al igual que la RSU, da cobijo a un importante espectro de experiencias cuyos énfasis no siempre son posibles de ubicar en una determinada perspectiva, y en su caso no resistirían a un análisis profundo de congruencia.

Como se ha mencionado, un análisis más amplio y con una visión de conjunto se tratará en las conclusiones generales del presente trabajo. Al cierre de este capítulo habrá que hacer mención de que la categorización, comparación y análisis de las experiencias revisadas es una tarea difícil dada su diversidad y complejidad, además de la dificultad que implica el contraste entre el discurso y la operatividad de las experiencias. Por lo anterior la descripción se ha elaborado con base en la investigación documental, no obstante, dicha revisión provee de elementos interesantes para la reflexión y análisis, lo que permite contrastar de una manera mejor fundamentada las propuestas revisadas a la luz de la Intervención Social Universitaria.

1 La Intervención Social Universitaria (ISU) desde la perspectiva del ITESO

El presente apartado contiene una visión panorámica, o resumen, de las principales definiciones formuladas en los documentos generados por el Centro de Investigación y Formación Social (CIFS) y otras instancias del ITESO, con referencia a la Intervención Social Universitaria (ISU). Estos documentos elaboran una construcción conceptual y metodológica que se nutre de la investigación y la práctica de la Intervención Social y, a la vez, recogen elementos extraídos de documentos institucionales que rigen la vida universitaria (ITESO, 2000).

Las distintas aproximaciones elaboradas para sistematizar el itinerario institucional del ITESO en la definición de la ISU, permiten observar, por una parte, el deseo de ser congruente con la misión, expresada en sus políticas y criterios con referencia a la *vinculación* como una de las funciones sustantivas de la universidad, y por la otra, un conjunto de acciones e iniciativas de intervención ricas y variadas que han ido conformando un capital de conocimientos y saberes articulados y organizados en un marco comprensivo que les da sentido y significado.

El término *vinculación* se asume como el hacer cosas de cara a la realidad, responder a las necesidades de la sociedad, trabajando para y con ella. En este sentido, las tareas de la universidad, como la formación profesional, el posgrado, la investigación, la difusión y la educación continua deben responder a la intención general de vinculación desde su propia índole y especificidad. Esto debería lograrse por medio de la recuperación, actualización y confirmación explícita de dicha intención, así como por las concreciones a que esto da lugar, en particular con referencia al diagnóstico del contexto regional, expresado en términos de pertinencia social (Luna, 1999).

Se distinguen como objetivos de la vinculación las metas hacia el exterior de la universidad, que persiguen el cambio y la transformación de la sociedad y los logros o metas hacia el interior de la universidad, expresados en términos de la formación de alumnos, así como de la incidencia en las estructuras curriculares e institucionales, programas de estudio, etc. En congruencia con los objetivos descritos, se formulan criterios para la generación de proyectos de vinculación, mismos que deberán considerar preferentemente las necesidades del estado de Jalisco y sus diversas regiones, en particular grupos y poblaciones pobres o marginadas. La atención a estos sectores de la población se comprende como el fortalecimiento de procesos, proyectos y decisiones gubernamentales para la generación de condiciones de justicia social, eficiencia en el desempeño del sector público, apoyo a iniciativas de la sociedad civil y a procesos de participación ciudadana, lo que implicaría conocer, fortalecer y desarrollar la dinámica cultural de las distintas regiones del estado.

Destacan, en las fuentes documentales revisadas, dos premisas básicas que deben considerar los procesos de vinculación:

- Pertinencia académica, la cual se refiere a establecer límites, alcances y pautas para la definición de las políticas al respecto de los procesos como proyectos universitarios.
- Del supuesto de contar con los recursos necesarios para ofrecer un servicio de calidad y responder a las expectativas sociales y de la universidad.

De la tradición pedagógica ignaciana se extraen algunas “vías metodológicas” que dan sustento a las intenciones formativas de la universidad (ITESO, 2000a):

- preparación para un compromiso de vida;
- educación al servicio de la justicia;
- formación de hombres y mujeres por y para los demás;
- preocupación privilegiada por los pobres o los menos favorecidos; y
- búsqueda de caminos alternos para la construcción de una sociedad mejor.

La ISU se define como una acción comunitaria universitaria cuyos elementos constitutivos son la organización social, la gestión de procesos sociales de desarrollo y la atención a demandas de asistencia técnica hechas a la universidad, cuyo papel es aportar conocimientos para el estudio y la resolución de problemas. Como en toda institución, el discurso sobre la ISU revela las tensiones internas acerca de cómo se piensa a sí misma la universidad en cuanto a su interacción con la sociedad: por una parte, pesa la racionalidad del mercado, en la que se tiene que ser competitivo, y por lo tanto generar saberes rentables; y, por la otra, el discurso humanista jesuítico claramente expresado en las Orientaciones Fundamentales del ITESO:

Nuestra obligación de colaborar universitariamente al cambio de la organización social, no podemos cumplirla limitándonos a enseñar doctrina o a analizar realidades sociales, debemos además cooperar a que todos –estudiantes, profesores, autoridades– conozcamos más experimentalmente la injusticia que padece la mayoría de nuestros compatriotas, que percibamos su carácter estructural y que intentemos hallar lo más científicamente posible caminos de solución (OFI, 3.5).

Un ingrediente de vital importancia, que ayuda a explicar la relación universidad-sociedad, ubicando el quehacer del ITESO, es el enfoque desde la complejidad y la interdisciplinariedad como una alternativa al pensamiento lineal al conocimiento compartimentalizado y a la lógica unidisciplinar. Pensar la sociedad y su transformación desde esta perspectiva implica despojarse de la lógica del interventor-intervenido, y entender la ISU como un proceso en el que los actores implicados interactúan en diversos planos: desde el epistemológico y axiológico, pasando por el socioafectivo, hasta llegar a concreciones prácticas y políticas.

El acercamiento desde la perspectiva de la complejidad al fenómeno de la intervención permite asumirla como una relación de reciprocidad que rompe con la causalidad lineal para abordarla como un conjunto de relaciones complejas, multi-determinadas y recíprocas. En este sentido, un componente de suma importancia es la intersubjetividad de quienes par-

ticipan en el proceso, entendida esta como una subjetividad compartida en la que los objetos o situaciones sobre los que se interviene son analizados, interpretados y comprendidos de manera afín, y las acciones son acordadas y se generan expectativas similares respecto de los resultados. La intersubjetividad se construye mediante la interacción y la actividad conjunta en torno del objeto de intervención, lo cual posibilita la reformulación de los esquemas de interpretación.

A la luz de las consideraciones anteriores, es congruente afirmar que existe un principio de incertidumbre que caracteriza a los procesos de intervención; de ahí que no existe una metodología universal o transferible a distintas situaciones y contextos, puesto que cada proceso es pertinente de acuerdo con la experiencia de los participantes. No obstante, la responsabilidad de los actores implicados no concluye con la elección de un método de intervención, ya que dada la complejidad del hecho social, deben incorporarse a la reflexión una serie de paradojas que reflejan su acción.

Los planteamientos descritos llevan a concebir la ISU como un proceso

- compartido y recíproco, en donde los actores implicados, de manera consciente e intencionada, acuerdan desarrollar acciones orientadas a incidir o tomar parte sobre una situación/dinámica/problema que se considera debe ser modificada;
- en el que de manera directa se pretende un impacto sobre lo tangible, y de manera mediata sobre la estructura social y el paradigma de las relaciones sociales;
- que se da en un contexto de incertidumbre, donde la acción emprendida interactúa y es afectada de manera simultánea por otros procesos de intervención social.

Cabe afirmar, así, en esta breve revisión de los conceptos centrales de la ISU desde la perspectiva del ITESO, que es esta un componente central del proyecto universitario, dado que las definiciones institucionales conciben a la universidad como un actor social que se deja interpelar por las condiciones imperantes en el contexto y, a la vez, decidido a ser parte de la transformación de las estructuras sociales. Las definiciones elaboradas en distintos documentos institucionales dejan ver con claridad esta preocupación, y establecen la necesidad de llevar a cabo los cambios necesarios tanto en su organización como en sus prácticas educativas, consigna que es delegada a diversas instancias responsables de elaborar las concreciones metodológicas a que dan lugar dichas definiciones. Esencialmente se trata de favorecer la participación activa de los universitarios en procesos de transformación de problemas sociales relevantes, mediante un acercamiento a

la realidad social y sus problemas, desde una perspectiva holista e interdisciplinaria.

Desde el punto de vista áulico y curricular en general, los planteamientos anteriores perfilan la necesidad de construir una propuesta pedagógica que facilite la creación y el desarrollo de una comunidad de indagación entre docentes y alumnos en torno de problemas específicos, promover una mayor y mejor articulación entre teoría y práctica, generar conocimiento a partir de esta participación e incorporar en el currículum de manera cabal y articulada dichos procesos (ITESO, 2000a).

2 Dimensiones constitutivas de la ISU

El presente apartado aborda las dimensiones constitutivas de la ISU a partir de diferentes documentos, en particular aquellos referidos a proyectos de intervención del CIFS. Se encuentra dividido en tres secciones: la primera de ellas caracteriza a los actores sociales implicados en procesos de intervención; la segunda aborda el tema de las formas que adopta la ISU desde los proyectos de intervención; y la tercera desarrolla las implicaciones de la ISU desde el quehacer académico de la universidad (CIFS, 2007).

Una acotación importante para la lectura y análisis de las categorías que a continuación se describen es que no se trata de un producto conceptual consensuado institucionalmente, sino de la organización y sistematización de aportaciones elaboradas individualmente o por grupos de trabajo que se ordenan bajo una temática para dar cuenta del desarrollo actual de dicha reflexión, lo cual deja ver, a su vez, ausencias y vacíos que será necesario completar a partir de productos documentales generados desde la investigación y la práctica de la ISU en el ITESO.

2.1 El sujeto, su práctica y su contexto

Caracterizar a los actores sociales, el tipo de relación que se da entre ellos y con la universidad en un contexto determinado, es una acción previa indispensable. Aquí se trata de reconocer las condiciones en que se desarrollan dichos sujetos y clarificar bajo qué proyecto de sociedad se trabaja, con el fin de intencionar eficazmente los procesos de intervención. En esta misma línea de reflexión se explora el tema del desarrollo de competencias y capacidades requeridas a los distintos actores para una inserción activa y comprometida en distin-

tos niveles de actuación, decisión y gobierno, así como los espacios idóneos para establecer agendas de discusión y decisión, que dichos actores pueden ir construyendo, espacios autónomos que no están en manos del poder establecido y que son parte esencial de la vida democrática.

2.1.1 Fortalecimiento de actores: organizaciones, instituciones y redes sociales

La definición de Intervención Social Universitaria del CIFS reconoce que existe un proceso donde interactúan sujetos concretos, en un contexto determinado, con una intención clara de resolver necesidades y problemas específicos, cuyo alcance es amplio y a largo plazo, puesto que su sentido último es la transformación de la sociedad. Se reconocen como inseparables los actores y su contexto en una relación densa y compleja.

La intervención implica la articulación con actores, en distintos momentos y procesos, con lógicas y acciones diversas, a corto, mediano o a largo plazo, en donde entran en juego capacidades de diversa índole. Lograr un proceso de fortalecimiento de los actores de la sociedad civil es una tarea de cierta complejidad. Institucionalizar sus espacios y lograr su permanencia precisa del reconocimiento de algunas condiciones:

- la heterogeneidad social y cultural de sus miembros;
- la manera como ejercen el poder;
- la vida interna de sus organizaciones;
- su liderazgo; y
- la forma como se concretan las relaciones ciudadanos-Estado.

El fortalecimiento de actores y redes implica, por una parte, explicitar cómo se entiende a la sociedad, si se percibe a esta como un espacio en donde la transformación hacia condiciones de equidad, inclusión, justicia y respeto a los derechos humanos es posible; y por la otra, en el plano conceptual, requiere definir si el fortalecimiento se orienta a la generación de competencias para ejercer presión sobre las elites políticas para forzar el cambio hacia la democracia (elitismo democrático), o bien si se busca ir más allá con una apuesta por la democratización de la sociedad, definiendo un proyecto político en donde el Estado y el mercado, sin perder su esencia, respondan a las necesidades sociales y estén acotados por la sociedad.

El proceso de fortalecimiento de actores sociales se lleva a cabo en dos planos o niveles: por una parte requiere una lectura de la realidad social y su transformación en clave de

solidaridad y compromiso social, que son la esencia de las organizaciones; y por la otra demanda generar competencias para una interacción eficiente con distintos niveles de gobierno, y que ello se traduzca en mayor influencia en los asuntos públicos. Para esto es necesaria la formación de redes amplias y diversas que hagan posible la articulación de demandas y la acción colectiva orientada al ejercicio del control sobre el Estado, es decir, fortalecer a actores y redes con capacidad de influir en los asuntos públicos.

Finalmente, la ubicación del perfil de los actores es necesaria con el fin de que las acciones antes mencionadas resulten significativas: habrá que identificar su nivel de institucionalización, su experiencia y ámbito de acción, su alcance territorial, presencia sectorial, temática, o si se trata de redes de organizaciones, así como su nivel educativo, todo lo cual determina los ritmos, herramientas y materiales a utilizar. De acuerdo con la experiencia del CIFS, las distintas redes y actores podrían caracterizarse de la siguiente manera:

1. Organizaciones sociales

- Organizaciones de la Sociedad Civil (ONG)
- Redes de organizaciones sociales (nacionales e internacionales)
- Consejos ciudadanos
- Comunidades indígenas
- Organizaciones productivas y cooperativas

2. Organismos internacionales

3. Instituciones gubernamentales

(federales, estatales y municipales)

- Congreso local
- Gobiernos municipales
- Dependencias públicas

4. Fundaciones (nacionales e internacionales)

5. Instituciones académicas

- Universidades.
- Redes académicas

6. Organizaciones religiosas

- Iglesia católica
- Compañía de Jesús (sector social)

7. Instituciones bancarias, financieras y crediticias

2.1.2 Desarrollo de las capacidades y competencias de actores sociales

El fortalecimiento de los actores sociales pasa por el desarrollo de capacidades y competencias en clave de participación y democracia. Esto implica trabajar en varios ámbitos: conceptual, contextual, toma de conciencia y resignificación de

las prácticas; también es necesario abordar el estatus legal o sistema de derechos de la ciudadanía y la dimensión institucional de los mismos.

- En el *ámbito conceptual* es necesario formar y profundizar sobre las nociones de ciudadanía y democracia. La apropiación de los actores de nociones como comunidad política, ciudadanía activa, sistema de representación, democracia participativa, y el conjunto de mecanismos que de ellos se derivan, son necesarios para la generación de un proyecto propio y sustentado desde los actores mismos.

- En el *ámbito contextual* se requiere proveer los elementos necesarios para ubicar el proyecto de los actores sociales en el conjunto de proyectos presentes en la sociedad y la diversidad de actores que los impulsan, sus estrategias y recursos; desarrollar competencias para identificar los elementos estructurales (política, económica, social y ambiental); proveer de instrumentos para el análisis de las coyunturas y caracterizar el espacio público; y aportar herramientas para comprender los retos que involucra el establecer una relación responsable con la naturaleza.

- En el *ámbito de la toma de conciencia y resignificación de las prácticas* es preciso orientar a los actores en la ubicación de sus propias prácticas desde una perspectiva contextual y conceptual, identificar sus alcances y límites, así como su potencial transformador. Esto requiere cuestionar las prácticas y concepciones sociales que las motivan, con el fin de hacerlas congruentes con una perspectiva democrática.

- En el *ámbito legal* se trata de proveer de herramientas para ubicar el sistema de derechos que regulan las relaciones entre ciudadanos y entre estos y el Estado; identificar las dimensiones civil, social, política, cultural y ambiental de los derechos; y ubicar los elementos para la exigibilidad de los derechos, así como su ampliación. Todo esto apunta a la construcción de comunidades sustentables basadas en la corresponsabilidad.

- En el *ámbito institucional* se hace énfasis en el desarrollo de competencias para ubicar al conjunto de estructuras gubernamentales que tutelan el sistema de derechos. Su conocimiento es importante en tanto que favorece la identificación de los espacios, actores y procesos sobre los cuales es factible que los actores y redes sociales puedan incidir.

El proceso de desarrollo de capacidades y competencias de los actores sociales, requiere ubicar el perfil de los mismos con el fin de que los ámbitos descritos resulten pertinentes y significativos. Para el caso, es necesario identificar su nivel de institucionalización, su experiencia y ámbito de acción, su alcance territorial, presencia sectorial, temática, o bien puede tratarse de redes de organizaciones. Por otra parte, es necesario tomar en cuenta el nivel educativo y el tipo de saberes

que han desarrollado los distintos actores en la práctica, ya que es a partir de estos como se determinan los ritmos, las herramientas, los materiales y las estrategias a utilizar.

2.1.3 La creación de espacios autónomos y esfera pública

Existen dos nociones importantes que permiten referirse a la constitución del sujeto social y sus acciones. La primera es la noción de *espacios públicos autónomos*, capaces de facilitar la formación de sociedades civiles organizadas (Pérez, 2004), con lo que se enfatiza que si los espacios públicos tienen autonomía respecto del Estado, tienen capacidad de autoreproducción.

La propia sociedad puede generar sus espacios de diálogo y discusión, los cuales son causa y origen, a la vez, de dinamis-mos que no están en manos de organizaciones o espacios instituidos. Estos son espacios de debate sobre agendas ciudadanas que no están en manos del poder y que ayudan a hacer visible lo que podría reducirse a la esfera privada.

La segunda noción de interés es la noción habermasiana de *esfera pública*. Esta parte del supuesto de que el debate es parte esencial de la vida democrática, y refiere el derecho del público a debatir y criticar las decisiones públicas; se refiere al derecho ciudadano de debatir la política. La esfera pública es el espacio privilegiado en donde se articulan recursivamente, en la negociación y en el conflicto, la sociedad civil y la sociedad política; en ella se puede y debe reinventar la democracia, para que esta sea más profunda y participativa.

2.2 Perfil de la intervención

El espacio privilegiado en donde se lleva a cabo la ISU son los proyectos de intervención. Dichos proyectos son gestionados de acuerdo con una cierta lógica que debe tener congruencia interna entre su fundamentación teórica, sus propósitos, su metodología y sus prácticas concretas; a partir de los criterios establecidos es posible evaluar tanto el proceso seguido, como los efectos que los proyectos ejercen sobre los actores y su contexto. En todo este trayecto se va capitalizando un aprendizaje y un conocimiento socialmente cons-truidos que deben ser pertinentes, significativos y prácticos, con el fin de contribuir al cambio social.

2.2.1 Diseño y gestión de proyectos

La ISU intenciona los procesos de transformación de diversas maneras, pero operativiza sus propósitos mediante proyectos. De acuerdo con la caracterización elaborada por el CIFS (2002), un proyecto se define como

- un instrumento para la acción que presupone la organización de una serie de actividades articuladas para la consecución de un fin, asignando responsabilidades a distintos actores;
- una estrategia que permite describir y complejizar un problema y orientar un proceso de cambio mediante la instrumentación de líneas estratégicas inscritas en un tiempo y espacio determinados;
- un conjunto de actividades acotadas dentro de un espacio y límites temporales, y que se puede gestionar para conseguir los objetivos propuestos;
- la unidad más operativa dentro del proceso de planificación y que representa el último eslabón de dicho proceso. Se orienta a la producción de determinados bienes o servicios.

A diferencia de las actividades u operaciones, que son conti-nuas o repetitivas y suelen ser parte de la vida cotidiana de una unidad organizativa, los proyectos son distinguibles de otros similares en su naturaleza y en la delimitación tempo-ral, en la que se define un principio y un final, y cuyos pro-ductos permiten valorar si se han conseguido los objetivos propuestos.

La ISU, dirigida a incidir en procesos sociopolíticos, requiere un esfuerzo de negociación entre el equipo que la gestiona y las distintas instancias implicadas tanto dentro como fue-ra de la universidad. Esto es así porque los temas de cambio social son áreas sensibles, en particular cuando se trata de apoyo a organizaciones que buscan incidir o impactar en la transformación de las agendas públicas gubernamentales. Según la experiencia del CIFS (2007b; 2008b) existen cinco grandes procesos que, articulados entre sí, pueden constituir una ruta crítica para la puesta en operación de los Programas de Intervención Social Universitaria (PISU), a saber:

i. Acuerdo institucional inicial

La viabilidad de un PISU está condicionada esencialmen-te por la agenda institucional. Por una parte, precisa que el proyecto sea congruente con la misión de la universi-dad y sus apuestas fundamentales; por la otra, requiere la existencia de un antecedente histórico que haya generado capacidad, aprendizaje y compromiso de personas concre-tas, que estén interesadas en integrar equipos de trabajo constituidos para gestionar dicho proyecto.

Es preciso que exista una necesidad o problema del cual es consciente un grupo externo a la universidad, que deman-da una vinculación a esta, como también es necesario que la universidad intervenga en la sociedad, haciendo pro-puestas por medio de actores concretos que interactúan con grupos, comunidades u organizaciones. La existencia

de estas condiciones es el primer paso para la formulación de un PISU. En esta dinámica, es necesario establecer y negociar los términos de colaboración con respecto a

- el tipo de demanda a la que responderá el proyecto,
- la claridad de que la apuesta de ambas partes es común o complementaria, y
- la estrategia que se seguirá para resolver las contingencias o los conflictos, así como mantener la confianza.

ii. Formulación del plan de intervención

Es conveniente precisar que si bien es necesario establecer un itinerario para la formulación de un proyecto, no se trata de establecer etapas fijas, sino de establecer un proceso flexible en el que la transición de un momento a otro puede variar de acuerdo con las condiciones del contexto y las necesidades y aspiraciones de los actores. En este continuo se sugieren los siguientes momentos para la problematización y organización de la intervención:

a) Identificación de la necesidad que origina el proyecto, con el fin de que este sea pertinente de acuerdo con el contexto en el que se pretende incidir, no como una práctica profesional para los alumnos, sino para la transformación social.

b) Problematización de necesidades identificadas mediante la formulación de preguntas que delimitarán el planteamiento de estrategias de respuesta al problema, como ¿cuál es el origen de la necesidad?, ¿cómo se traduce la necesidad en uno o varios problemas a resolver?

c) Identificación de estrategias de respuesta de acuerdo con la naturaleza del problema y de los recursos disponibles. Para esto se formulan líneas de acción dirigidas a resolver el problema.

d) Planeación de las acciones glosadas en términos de actividades lógicas, ya que se ha conformado el equipo de trabajo y se han reformulado los puntos anteriores.

iii. Establecimiento de una estructura operativa del proyecto

Una vez realizado el proceso descrito en los apartados anteriores se debe dotar al proyecto de una estructura operativa por medio de la cual se desarrolle la intervención. Dicha estructura o instancia está integrada por un equipo de trabajo universitario con las capacidades adecuadas, el cual se complementa con personas externas, tanto de organizaciones como de actores interesados en el proyecto, previa negociación. Esta instancia puede estar ubicada dentro de un centro o departamento universitario o bajo la coordinación de una comisión.

iv. Incorporación del tema a la agenda institucional

El siguiente proceso consiste en introducir el PISU en la

agenda de planeación institucional, para lo cual el equipo de trabajo ha desarrollado un conjunto de negociaciones con el centro, departamento o comisión al que se encuentra adscrito y se ha definido el tipo de conocimientos requeridos para el proyecto, así como los recursos materiales con los que se cuenta. Además, implica establecer el nivel de compromiso y de participación que tendrán los distintos actores, tanto universitarios como externos. El grado de compromiso y de implicación les es dado por la legitimidad del tema que abordan, la presencia regional con la que cuentan, el tipo de alianzas que establecen en el seno de la universidad, el tipo de función social que tienen (gubernamental, ciudadana, empresarial, etc.), así como la clase de recursos que se asignan al PISU (financiamiento, infraestructura, personal, equipamiento, etc.).

v. Prácticas institucionales legítimas

Una vez resueltos los procesos anteriores es posible hablar del PISU en términos de intervención sociopolítica, en tanto que el poder y el conocimiento se comparten entre los individuos y los colectivos y el proyecto es gestionado en condiciones de equidad y no en la relación de interventor-intervenido. Por otra parte, se ha logrado combinar la historia y la misión institucional con una estructura de soporte y equipos operativos, así como los intereses y habilidades de los participantes.

Las prácticas institucionales legítimas se consolidan al combinar una serie de demandas académicas, como la integración curricular de la temática que maneja el PISU, la capacidad de crear alianzas de colaboración, tanto internas como externas; el reconocimiento social de la incidencia pública del proyecto, la producción académica, el posicionamiento de la universidad en la sociedad y, con ello, un valor diferencial agregado y, finalmente, la integración de las funciones de investigación, formación e intervención.

2.2.2 Evaluación del desempeño y de impacto social

La evaluación, inscrita en el marco de la ISU, se focaliza en la generación de conocimientos y metodologías a partir de la gestión de proyectos sociales (CIFS, 2008b). El enfoque evaluativo busca acompañar el proceso de gestión de proyectos en todas sus etapas y no solo ver los resultados o el cumplimiento de objetivos, sino también hacer un análisis a profundidad de los actores, contextos y dinámicas que se generan alrededor y como consecuencia de dicha gestión social.

Los procesos de gestión social conllevan un ingrediente de incertidumbre, producto de la naturaleza del contexto en el que se desarrolla. Es por ello que el proceso evaluativo tiene que verse como una posibilidad de aproximar la brecha de incertidumbre, retroalimentar continuamente la operación y

constituirse en un medio de aprendizaje. Esto permite reconocer la pertinencia del rumbo y la correspondencia de los esfuerzos en función del propósito principal, tomando en cuenta las opiniones, las perspectivas y las preocupaciones de los actores inmersos en dicho proceso.

- Algunas *consideraciones de orden metodológico* ayudan a una mejor comprensión de los procesos de evaluación de la gestión social. Tal es el caso de los distintos enfoques y perspectivas sobre investigación, investigación evaluativa y evaluación. A partir de la intencionalidad de generar conocimiento universitario desde la acción, interesa desarrollar una perspectiva de
- *investigación evaluativa*, que busca el rigor metodológico en la aplicación sistemática de procedimientos de investigación social para evaluar proyectos de intervención y reorientar la acción;
- *investigación*, que no busca únicamente ver los impactos, los resultados o el cumplimiento de los objetivos, sino hacer un análisis a profundidad no solo del proyecto, sino de los actores, contextos, dinámicas que se generan alrededor y como consecuencia de su operación;
- *evaluativa*, por el interés prioritario de generar conocimientos que apoyen la toma de decisiones y por la necesidad de reconocer y valorar la propia práctica.

El enfoque de evaluación acorde con la concepción de ISU planteada anteriormente sería la siguiente:

- *Integral*, porque los proyectos no se diseñan ni ejecutan en forma aislada, sino que forman parte de un todo en donde cada fase tiene un papel en los resultados finales de un proceso sociopolítico más amplio y complejo.
- *Pluralista*, porque la evaluación debe abarcar todos los elementos relevantes del programa y, además, porque se necesita la aplicación de una metodología que combine técnicas cuantitativas y cualitativas.
- *Participativa*, porque la evaluación se da en medio de contextos en donde convergen distintos grupos de interés. Requiere, por tanto, de espacios de diálogo y negociación de los actores. Este enfoque fomenta la democracia, sentando las bases para la cooperación y el consenso sobre el proyecto y lo que debe ser evaluado.
- *Formativa*, porque ayuda a desarrollar capacidades en los actores implicados. La evaluación en proyectos de ISU tiene un carácter permanente y sistemático, opera como un proceso de aprendizaje institucional y genera información relevante para la toma de decisiones de los distintos actores, con la finalidad de mejorar la calidad y eficiencia de los resultados.

Algunos componentes sobre los que se hace énfasis en la evaluación desde la ISU se enuncian a continuación:

- La *motivación* para llevar a cabo la evaluación no es impuesta, o proveniente de factores externos, sino voluntaria. Es un elemento que se integra a las propias definiciones del proyecto.
- El *objeto* de la evaluación no son acciones concretas, sino programas complejos. Hay que partir de la inexistencia de objetivos programáticos en la evaluación, cuantificados de manera precisa, puesto que los proyectos ISU, por su naturaleza, no pueden ser determinados con precisión: las hipótesis causa-efecto no aplican. Más bien, las orientaciones de los proyectos se cuestionan atendiendo a la dimensión dinámica de los procesos.
- Lo *evaluable* ya no son solo los resultados finales, sino los procesos, el grado de satisfacción de los actores implicados en el proceso, la adecuación de los planteamientos iniciales de la acción y los reajustes realizados.
- Los *criterios* de evaluación se alejan de aquellos que buscan productos tangibles y cuantificables, puesto que tienen que ver con la sostenibilidad, gobernanza, empoderamiento, legitimidad, calidad, etcétera.
- Es un *enfoque constructivista*, en tanto que los objetivos, el diseño y desarrollo de la evaluación se elaboran de manera participativa, en donde las percepciones y puntos de vista de los interesados cobran importancia, no como fuentes de información, sino como protagonistas del proceso.
- Tiene un *componente ético-político*, en tanto que no es objetiva y lineal, sino que compromete las convicciones de los participantes, lo cual la enriquece y complejiza.
- Los *métodos no son estandarizables*, se construye una evaluación aplicada a cada situación, contextualizada. La interpretación y valoración de resultados se elabora con base en métodos y técnicas que combinan lo cuantitativo y lo cualitativo, triangulando información de diferentes fuentes.
- Los *ejecutores* no son agentes externos, sino facilitadores que constituyen equipos mixtos con los implicados para llevar a cabo evaluaciones internas, que pueden ser apoyadas y asesoradas por facilitadores externos.

2.2.3 Aprendizaje en la acción

La producción del conocimiento y la construcción de aprendizaje en y para la acción social intencionada se refieren al aprendizaje apropiado, práctico y significativo, orientado al desarrollo y al cambio social (CIFIS, 2008b). El campo de la acción social intencionada, inscrito en el marco de la ISU, es una forma específica de producir conocimiento y una manera efi-

caz de construir aprendizajes significativos y pertinentes, en tanto que son los actores implicados quienes resignifican sus prácticas, orientadas a la construcción de un futuro colectivo viable y consistente con su visión del mundo y con sus propios intereses y necesidades.

Es un saber contextualizado que surge del ámbito local, orientado al desarrollo de capacidades de gestión de esta unidad socioterritorial, orientada a generar adaptaciones y transformaciones en entornos dinámicos y complejos, para producir respuestas eficaces y sostenibles, de manera continua y sistemática.

El tema de la producción del conocimiento y la generación de aprendizajes incluye la práctica social y profesional de los universitarios, como proceso de Intervención Social intencionada para promover el desarrollo de entidades sociales y a sus actores involucrados. La Intervención Social requiere de profesionales que piensen y actúen desde la complejidad, con la valoración del saber académico, pero con el reconocimiento respetuoso de otras formas de producción del conocimiento (Paz, 2007). Cuando se habla de formación de actores sociales se incluye a los universitarios, con un enfoque orientado al desarrollo de sus capacidades y competencias profesionales, en particular las competencias metodológicas referidas a los procesos de Intervención Social.

2.2.3.1 Orientaciones metodológicas

El objeto de aprendizaje y de producción de conocimiento es la misma práctica de la intervención para el desarrollo. A partir del análisis de la práctica es que surgen las preguntas a las ciencias del hombre y la sociedad. No se trata de aplicar los saberes científicos y académicos a la práctica social, sino que la generación de conocimiento de la práctica de intervención cuestiona a las otras disciplinas o ciencias, lo que puede resultar útil y pertinente para el contexto donde se actúa.

La metodología para generar conocimiento y aprendizaje es la observación y el análisis crítico de la práctica. Del reconocimiento de lo observable se puede reconocer el ángulo o el enfoque desde el cual se observa y que define el marco explicativo que permite organizar conceptualmente y dar significado a lo observable. La significación que el sujeto da a su práctica observada es su teoría o "teoría en uso". Es aquí donde se hace posible la crítica, el enriquecimiento teórico, que surge de las cuestiones relevantes planteadas como resultado del contraste entre lo observado y lo pretendido.

El objeto de aprendizaje es la práctica misma y sus actores

como sujetos que producen conocimiento propio (local) y apropiado (a la acción misma). El conocimiento profesional, la orientación disciplinar de la acción, se hace presente desde la lógica de la acción misma, y se enriquece desde esta perspectiva. Para esto es necesario recurrir a otros marcos teóricos y metodológicos disponibles en otros campos del conocimiento, es decir, promover una racionalidad abierta, capaz de abordar la realidad desde la complejidad.

El enfoque metodológico de esta perspectiva de intervención favorece el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender de todos los actores implicados en una práctica común. Es un aprendizaje local, territorializado, contextual, para enfrentar la incertidumbre y la necesidad de construcción y coordinación de una acción compleja desde la subjetividad de los actores implicados (intersubjetividad).

Desde la perspectiva planteada, el aprendizaje se aleja del esquema de un curso académico, puesto que no se trata de transformar a los actores sociales y a los universitarios en académicos expertos sobre el desarrollo, sino de generar ambientes de aprendizaje mediante el diálogo y la participación, para construir y socializar una forma de conocimiento pertinente, utilizando la información necesaria que permita comprender la naturaleza sistémica, abierta y compleja de la realidad a la que se convoca a los actores para su transformación.

2.3 Perfil universitario y académico

El perfil universitario y académico de la intervención le da un cariz particular que la diferencia de otras formas de intervención. Por una parte se encuentra íntimamente asociada con las otras funciones universitarias, la investigación y la docencia, e implica para ello una serie de acciones, entre las que se incluye la formación social de universitarios. Por otro lado requiere de un conjunto de dispositivos institucionales que impulsan el compromiso social de la universidad, permeando toda su estructura organizativa y sus procedimientos desde los valores de la justicia y el compromiso solidario. Al mismo tiempo se desarrollan un conjunto de aprendizajes, conocimientos y saberes generados desde la práctica en un contexto determinado.

2.3.1 La formación social de universitarios como sujetos sociales

La formación de universitarios desde la intervención tiene un enfoque particular que lo hace diferente a los entornos de aprendizaje tradicionales, como son los cursos o programas

académicos. La atención de problemas específicos exige un conjunto de competencias que posibiliten una intervención técnicamente eficaz, socialmente situada y éticamente responsable. Este acompañamiento e intervención requiere por parte de los universitarios

- sensibilidad social para entender los problemas desde la percepción de quienes los padecen;
- capacidad para definir puntualmente la aportación universitaria y sus posibles consecuencias en sus distintas dimensiones;
- capacidad para la valoración de las posibilidades técnicas de intervención en toda su complejidad, considerando el contexto mismo en que se viven y buscando opciones de solución que los actores implicados sean capaces de tomar en sus manos;
- procurar que la ISU sociopolítica beneficie a sus destinatarios y se oriente a lograr impacto en diversas escalas, desde lo micro hacia lo macro. Desde el beneficio concreto, personal, pero que recupera el sentido social para impulsar políticas cuyo criterio fundamental sea la inclusión social.

El involucramiento de alumnos y maestros en procesos reales es una exigencia para sensibilizarse de una manera experiencial sobre la problemática de exclusión e inequidad en la que se encuentran gran parte de los mexicanos. Los conocimientos adquiridos en el aula son una referencia conceptual que favorece la comprensión de la realidad, pero debe pasar por la prueba de las exigencias de la realidad para que posibilite su auténtica apropiación y la toma de conciencia de lo que no se sabe; dispone con humildad para enfrentar la incertidumbre.

La Intervención Social sociopolítica es un proceso privilegiado en donde los estudiantes, como profesionistas en formación, pueden cuestionar los conocimientos que desde la universidad se ofrecen, y desarrollar competencias y habilidades para el trabajo interdisciplinario y el diálogo de saberes de frente a problemáticas reales y concretas. Conlleva, por una parte, la responsabilidad de la universidad de proporcionar un acompañamiento sistemático e intencionado a los estudiantes en los procesos de intervención y, por otra, provee las condiciones que favorezcan la toma de conciencia por parte de los universitarios, de que todos son capaces de aportar y aprender. Por otro lado, hace posible lo que desde el pensamiento freireano se afirma con referencia a que nadie enseña a nadie, sino que “todos aprendemos de todos”.

Todo proceso formativo, para que sea completo y adecuado,

y capacite a los estudiantes para intervenir de manera eficaz y pertinentemente en su entorno, como profesionales y ciudadanos, precisa de una acción sistemática en tres vertientes:

- Aportar elementos técnico-disciplinarios, de los cuales los estudiantes pueden apropiarse y transferir para resolver problemas concretos.
- Aportar elementos para que los alumnos sean capaces de encontrar el sentido y finalidad de la acción social en un contexto determinado.
- Aportar elementos para que los alumnos, como profesionales en formación, cobren conciencia de que sus acciones tienen consecuencias, cuyo impacto pueden prever, con lo cual se entra en la esfera de la formación ético-social.

La formulación universitaria más reciente con referencia a los Proyectos de Aplicación Profesional (PAP) señala que la formación social es un proceso que se da en cuatro fases (ITESO, 2005): a) conocimiento profundo de las estructuras sociales; b) desarrollo de la capacidad reflexiva y la sensibilidad por medio de la interacción con problemáticas y grupos sociales, a partir de casos concretos; c) generación de conocimientos que permitan aportes sustantivos en la construcción de una sociedad justa; y d) prácticas socioprofesionales por parte de los alumnos, entendidas como una acción corresponsable que incide en personas y grupos implicados en el proceso de intervención.

Los Proyectos de Aplicación Profesional tienen como finalidad formar a los estudiantes para la vida, mediante un proceso de aprendizaje centrado en los estudiantes que pretende ser *significativo*, de manera que posibilite la apropiación de instrumentos y signos en su estructura cognitiva de forma más perdurable; *situado* en tanto que es un aprender haciendo; *reflexivo* para que los estudiantes generen nuevas comprensiones sobre el objeto de estudio y, al mismo tiempo, puedan dar cuenta de su propio aprendizaje; *colaborativo* para que los estudiantes aprendan a hacer junto con otros; y *transferible* para que desarrollen competencias para la vida.

Con referencia a su orientación, algunos criterios que deben guiar la implementación de los PAPs son los siguientes: una formulación intencionada que promueva aportaciones pertinentes, viables y socialmente responsables; debe priorizarse la acción socioprofesional directa con los grupos menos favorecidos, evitando la promoción de una acción individualista o de grupos excluyentes, y favoreciendo el compromiso y la participación pública en los procesos de decisión; los objetivos, programas y actividades deben fomentar una formación

integral que contribuya a desarrollar en los estudiantes una actitud crítica, propositiva y reflexiva; es necesario orientar los proyectos de tal forma que el alumno pueda concretar los aprendizajes del ejercicio de su profesión de manera intencionada hacia la resignificación en la forma como dichas prácticas afectan a personas y grupos a los que se dirigen; debe contribuir al desarrollo sustentable a distintas escalas y niveles; académicamente, los proyectos deben vincularse al campo de conocimiento y problemáticas sociales trabajadas por las Unidades Académicas Básicas del ITESO; e impulsar los proyectos que resulten institucional y socialmente relevantes para la universidad.

Finalmente, con referencia a los elementos curriculares de formación socioprofesional, los PAPs deben promover que el estudiante se asuma como agente de cambio desde su hacer profesional; que sus objetivos fortalezcan la producción de conocimiento, la capacidad emprendedora, la solidaridad y la integridad ética; que posibilite el reconocimiento de las competencias profesionales que demanda el mundo laboral; que permita la vinculación profesión-sociedad y el establecimiento de redes de contacto entre la universidad y la comunidad; que se favorezcan los procesos que ayuden a la formación integral de los estudiantes; que ayude a los actores implicados en los proyectos a entender los dinámicos de la realidad social y reconocer la dimensión histórica de los procesos; y que sean una vía para que los estudiantes realicen un proceso de reflexión respecto del sentido de su quehacer social, que posibiliten distancia crítica frente a la problemática intervenida.

2.3.2 Formación y producción del conocimiento en la práctica

2.3.2.1 Aprendizaje en situación

El aprendizaje en situación es una categoría asignada de acuerdo con los propósitos del presente documento y no necesariamente una denominación formulada institucionalmente por el ITESO. No obstante, ayuda a integrar los distintos atributos del aprendizaje que la universidad trata de intencionar, acorde con su filosofía educativa, su proyecto formativo y el aprendizaje institucional, que se construye a partir de experiencias de búsqueda y de construcción práctica. Estos atributos deseables del aprendizaje son el aprendizaje significativo, situado y orientado al logro de competencias, mismos que se desglosan en seis atributos que se encuentran imbricados en un mismo proceso y cuyas características deben ser identificadas para intencionarse más eficazmente. Estos atributos se citan enseguida (ITESO, 2002):

a) Aprendizaje significativo

El aprendizaje es significativo en tanto que se vincula con la experiencia previa del sujeto y lo incorpora a su esquema

cognitivo para posibilitar nuevas comprensiones sobre la realidad, favoreciendo la resignificación de la experiencia, dando un mejor sentido y dirección al proyecto de formación profesional y de vida.

b) Aprendizaje reflexivo

Aprender a aprender es una formulación que explica el aprendizaje reflexivo: el proceso mediante el cual la persona cae en la cuenta de qué y cómo aprendió, con el fin de autorregular y ajustar sus propios procesos de aprendizaje. El propio aprendizaje se convierte en objeto de autoanálisis y reflexión, proceso que ha sido llamado "metacognición".

c) Aprendizaje situado

El aprendizaje situado se da como resultado de la contextualización de los problemas o necesidades a los cuales hay que dar respuesta en el proceso de intervención. Los contenidos académicos pierden significatividad en tanto no dan respuesta a necesidades de la persona y del contexto. Es necesario por esta razón enfrentar el aprendizaje a situaciones vivenciales frente a las cuales hay que dar una respuesta pertinente y consistente.

d) Aprendizaje en acción

El aprendizaje en acción es la expresión de "aprender haciendo". La apropiación de saberes se manifiesta en actitudes y comportamientos observables y en buena medida evaluables en función de su pertinencia para la resolución de problemas y necesidades concretas y situadas.

e) Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo hace referencia a la dimensión comunitaria de la acción social. Más allá y junto con el acercamiento al objeto de aprendizaje, la integración de una comunidad de participación y colaboración, trae aparejado el desarrollo de competencias sociales indispensables para el desempeño actual en un proyecto de intervención, y el desarrollo futuro en la inserción al mundo profesional-laboral del estudiante.

f) Aprendizaje transferible

La transferibilidad del aprendizaje es posible cuando el aprendiz posee la capacidad de utilizar los saberes adquiridos en distintos contextos y encuentra uso y aplicación a los mismos; cuando está en condiciones de reelaborarlos o desarrollarlos por sí mismo en nuevas situaciones, sea en el presente de la formación o en el futuro, en el terreno profesional, de manera que le permite al sujeto aplicar el saber adquirido en múltiples situaciones y enriquecerlo permanentemente en cada nueva aplicación.

El aprendizaje en situación va más allá de la estructura espacial y temporal en la que se organiza el currículum universitario tradicionalmente. Se trata de un aprendizaje centrado en la persona, que se expresa en situaciones intencionadas o no, en diversos contextos, y que rebasa con mucho el es-

pacio de la sesión de clase dedicada a la impartición de una asignatura.

2.3.2.2 Educación popular

La educación popular tiene un aporte importante en la formación de los actores sociales y la producción del conocimiento en la acción. La educación popular considera los procesos educativos como un diálogo entre los seres humanos, acerca de su mundo y de su realidad concreta; el diálogo entre distintos actores no se da en el vacío, sino en el contexto social, económico y político.

Freire (1985) señala que cada quien posee una parte de la realidad, es decir, su propia visión de la realidad, y establece un diálogo en torno de ella con otros seres humanos, de tal suerte que todos somos sabios y todos somos ignorantes con respecto a las diversas dimensiones de la realidad.

La educación desde esta perspectiva es *praxis*, reflexión y acción de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo (CIFS, 2008C). De ahí su dimensión ético-política, puesto que la transformación de la realidad se realiza necesariamente desde una determinada toma de posición. El enfoque freiriano reconoce que uno de los propósitos de la educación es ayudar a la persona a ser consciente de las ataduras impuestas por la violencia estructural y a buscar caminos de liberación por medio de la participación política. Esta conciencia posibilita la transformación de la realidad y la construcción colectiva de un proyecto histórico.

Barreiro (1974) concibe la educación como un elemento que acompaña la transformación de los marginados desde su existencia material hacia su existencia ciudadana y política. Esto se da mediante un proceso de concientización que tiene cuatro sentidos: el primero es la concientización como descubrimiento de la dimensión de la persona y como compromiso con sus consecuencias; el segundo es la concientización como conquista de la conciencia crítica a lo largo de una escala progresiva de descubrimientos relacionales; el tercero es la concientización como pasaje de la conciencia oprimida hacia la conciencia de opresión; y el cuarto la concientización como emergencia de la existencia oprimida hacia la conciencia del oprimido.

2.3.2.3 Investigación Acción Participativa (IAP)

Es posible afirmar que la propuesta de la educación popular y la búsqueda de alternativas al desarrollo son el contexto donde se construye la Investigación Participativa. El trabajo de base y la aplicación de la metodología de la educación po-

pular plantean una serie de retos acerca del conocimiento, su generación y utilización en la transformación de la realidad. La Investigación Acción Participativa (IAP) desaparece la lógica de investigadores-investigados y entre sujetos y objetos de producción de conocimiento, por medio de la participación de la gente en la apropiación y generación del mismo.

La IAP encuentra sus orígenes en la confluencia con las escuelas críticas de investigación social y de las escuelas de pedagogía social (educación popular latinoamericana, teorías de Paulo Freire, educación de adultos) que comparten bases epistemológicas afines, provistos por disciplinas tales como la sociología crítica, la etnografía y el interaccionismo simbólico, entre otras (CIFS, 2001).

Podría definirse la IAP como un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables, útiles y pertinentes para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar, pasando de ser "objeto" de estudio a sujeto protagonista de investigación, controlando e interactuando, a lo largo del proceso investigador e implicándose y conviviendo con el investigador externo de la comunidad a estudiar.

La IAP es una metodología en tanto que ordena/organiza un conjunto de técnicas y las orienta en un determinado sentido (sentido democratizador). El proceso de IAP hace referencia a diferentes tipos de conocimiento que se producen:

1. Distributivo: produce sobre todo conocimiento descriptivo.
2. Estructural: el conocimiento que desde esta perspectiva se obtiene es más explicativo.
3. Dialéctico: produce un conocimiento más propositivo-transformador.

Las técnicas utilizadas se pueden clasificar en los siguientes tipos:

1. Distributivas o cuantitativas: con ellas se distribuye la realidad, cuantificándola y separándola, de acuerdo con los datos de los que se dispone. Se consigue un conocimiento tipo "censal" o estadístico.
2. Estructurales o de tipo cualitativo: para estructurar la realidad por grupos sociales, agrupaciones por afinidad, roles, etc. Con ellas se conoce y construyen opiniones, aspectos subjetivos.
3. Dialéctica: parte de la consideración del objeto a investigar como sujeto, y de que la finalidad de la investigación es la transformación social. Se utilizan técnicas específicas de IAP, pero no se rechaza el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas.

La IAP permite un abordaje de la realidad a explorar congruente con los principios y criterios de la ISU, en la medida que favorece el proceso de conocimiento y aprendizaje desde la realidad, en un contexto de participación activa en donde las personas construyen conocimientos y aprendizajes desde la acción, dirigido e intencionado, hacia el cambio social.

3 Consideraciones finales

A partir del itinerario seguido en el presente capítulo, desde los antecedentes de la ISU, los principales paradigmas de lo social y su transformación, así como la propuesta formulada por el ITESO a partir del abordaje de las distintas dimensiones de la ISU, se plantean a continuación algunas consideraciones para el análisis de dichos tópicos:

La ISU es un proceso que recupera de experiencias y prácticas que se han realizado históricamente elementos tanto teóricos como metodológicos. Al contrastar los distintos enfoques y prácticas, tales como la Promoción Social, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y la Cooperación Universitaria para el Desarrollo (CUD), se advierte que históricamente las prácticas y la visión del ITESO sobre la intervención han caminado a partir de los planteamientos de la promoción social. Se plantea desde la lectura de la realidad social y su problemática, para dar respuesta a un contexto marcado por la inequidad y la exclusión, desde una perspectiva no academicista sino experiencial, y es desde ahí que se genera un *corpus* de conocimientos que luego se sistematizan y organizan, para volver a la práctica con un bagaje metodológico consistente, viable y claramente intencionado.

Es innegable que los otros enfoques y planteamientos, tales como la RSU y la CUD, han aportado a la práctica y la reflexión sobre el tema interesantes contribuciones, como su practicidad al momento de generar un modelo de gestión universitario, que quiere ser responsable con la sociedad, en tanto que se debe a esta, aunque no acaba de desprenderse de un énfasis del cual proviene: la racionalidad empresarial; es desde ahí que se formulan los criterios de calidad y pertinencia social. La CUD, por su parte, tiene su origen histórico en la dinámica de la posguerra de la década de los cincuenta, en donde la lógica

de interventor-intervenido tiene un énfasis muy marcado, del cual trata de desmarcarse desde una visión autogestiva. Sin duda, ha ido construyendo vías de colaboración entre universidades y entre estas y otros actores, como las organizaciones de la sociedad civil y el Estado, y ha favorecido la construcción de una estructura solventada por el conocimiento práctico de la gestión de proyectos y su viabilidad económica, política y social.

El recorrido realizado a partir de las caracterizaciones elaboradas por distintos autores con referencia a la Intervención Social, ha ayudado a distinguir las distintas visiones de la sociedad y sus consecuentes modelos de intervención en la misma. Es a partir de estas revisiones que se asume desde el posicionamiento del ITESO la intervención de carácter sociopolítico como un camino viable para el conocimiento y transformación de la realidad, en tanto que parte de una mirada crítica sobre la dinámica social que genera y mantiene formas de exclusión y violencia estructural que es posible transformar mediante una acción ético-política que privilegia la autogestión, a diferencia de la intervención social asistencial, que centra sus esfuerzos en paliar las consecuencias de la dinámica descrita.

Partiendo de la ubicación de distintas visiones de la realidad y de la intervención en la misma, se ha elaborado un esquema que permite formular las dimensiones constitutivas de la Intervención Social Universitaria que el ITESO ha ido configurando, basándose en la misión institucional contenida en distintos documentos que intencionan su vinculación con la sociedad, así como en la reflexión documentada acerca de la operacionalización de estas intenciones aplicadas al diseño, gestión y evaluación de proyectos de intervención. La riqueza de este ejercicio estriba en delinear las pautas que ayuden a quien desee transitar por este camino a guiar, orientar y contrastar la práctica de su intervención contra los principios, criterios y prácticas congruentes con las definiciones institucionales.

Finalmente, es necesario reconocer que la Intervención Social aquí abordada tiene un énfasis muy particular: su carácter universitario. En tal sentido, las modalidades formativas propuestas por la universidad apuntan a la creación de ambientes de aprendizaje que provean a los universitarios de ciertos elementos tanto disciplinarios como experienciales, para el desarrollo de competencias que posibiliten una intervención técnicamente eficaz, socialmente pertinente y éticamente responsable.

La revisión documental y el análisis de los hallazgos realizados permite establecer en un primer plano la vigencia que tiene en la actualidad la vinculación de la universidad con la sociedad. El tema adquiere cada vez mayor relevancia y tiene una evolución dinámica que rebasa fronteras. Con distintos énfasis y bajo diferentes denominaciones se aborda el quehacer universitario en su contexto social, dando lugar a esquemas explicativos de esta relación, así como a modelos y enfoques que brindan un espacio a concreciones específicas en un nivel curricular, administrativo y de gestión.

Se ha observado que, así como se han descrito diferentes aproximaciones a la relación sociedad-universidad, la Intervención Social no es un proceso entre otros, inscrito en el marco de las funciones sustantivas. De hecho, como se refiere en distintos documentos institucionales del ITESO, la Intervención Social Universitaria es una metafunción que busca permear las estructuras y los procedimientos universitarios desde un enfoque ético-político, cuyo horizonte trasciende lo académico, resignificándolo, definiéndose por la construcción de una sociedad justa y con equidad. Así, la Intervención Social no es una vinculación cualquiera con distintos actores sociales, sino que esta precisa de apuestas y definiciones que ayudan a perfilar las dimensiones y los constitutivos de esta acción, cuya expresión más clara se encuentra en los proyectos de intervención.

Una vez hechas estas precisiones, cabe decir que la tarea de abonar al desarrollo de un cuerpo bien articulado desde el punto de vista teórico, metodológico y práctico de la temática en cuestión, se enfrenta con dos grandes dificultades: la primera de ellas es que la revisión de los documentos analizados hace evidente la fragilidad que existe en el andamiaje conceptual y metodológico, razón por la cual quedan lagunas y huecos a partir de los cuales es poco probable concluir con acierto la tarea de formular políticas y criterios claros y consensuados acerca de distintos formatos y modalidades de Intervención Social Universitaria. Existe una retórica densa y bien fundamentada que va diluyéndose en sus formulaciones metodológicas y se desvanece en sus derivaciones prácticas. De aquí la segunda gran dificultad: de los instrumentos con que se ha dotado la universidad para concretar su apuesta formativa en el ámbito socioprofesional, como son los Proyectos de Aplicación Profesional, difícilmente podría colegirse una orientación clara de la apuesta universitaria con referencia a su relación con la sociedad.

Si bien este trabajo no es de modo alguno un diagnóstico de las condiciones de operación de los PAPs, estos tienen conceptualmente una limitante porque están orientados a responder en esencia a un espacio curricular, y se encuentra perdido el sentido de transformación social como estrategia universitaria. Un sustento con pretensiones de largo aliento tendría que incorporar la visión del papel de la universidad en el mundo actual, definiendo la intencionalidad institucional de educar en un determinado sentido y generar conocimiento desde la interacción con distintos actores y su contexto.

Siguiendo la misma línea argumentativa, es necesario destacar la necesidad de hacer un análisis que vaya más allá de la cuantificación de resultados cuando se hace el balance y evaluación de espacios formativos cuyo propósito es la formulación de proyectos de Intervención Social. Falta dotar de sentido a estos quehaceres para intencionarlos mejor y generar aprendizajes institucionales que permitan orientar los esfuerzos con mayor eficacia en lo correspondiente a la vinculación universidad-sociedad. Esto de alguna manera apunta a la institucionalización de la ISU. Aspectos como la operación, el uso de los recursos, la evaluación de proyectos, etc., están

presentes con un cierto grado de desarrollo en documentos institucionales, pero no se han definido con mayor amplitud y menos se ha llegado a un cierto nivel de discusión, acuerdo y consenso.

Por otro lado, como se ha señalado en distintas partes de esta investigación, uno de los propósitos de la misma ha sido identificar distintos enfoques y perspectivas con referencia a la vinculación de la universidad-sociedad, para reconocer así los elementos que dan identidad a la Intervención Social Universitaria. Los más sobresalientes, que no los únicos por supuesto, han sido la Promoción Social, la Responsabilidad Social Universitaria y la Cooperación para el Desarrollo.

Tras una breve descripción de los enfoques afines a la intervención –la Promoción Social, la Responsabilidad Social Universitaria y la Cooperación para el Desarrollo–, es posible afirmar que, si bien el primero de ellos ha evolucionado históricamente hacia denominaciones diferentes, los otros dos son plenamente vigentes y coexisten con diferentes matices y derivaciones prácticas, y con sus aportes específicos a la vinculación de la universidad con la sociedad. El primero de ellos, la Promoción Social, aunque en la actualidad tiene poca vigencia en la literatura y en la práctica sobre el tema, ha dejado un importante legado en la memoria histórica del movimiento social universitario al haber generado liderazgos que promovieron una dinámica que acercó a la universidad con las demandas sociales; también ha brindado una abundante literatura sobre aspectos metodológicos cuyas aplicaciones han tenido eco particularmente en la educación popular, que reivindica las luchas de distintos colectivos: sindicales, urbanos-marginados, mujeres, campesinos, ambientalistas, etcétera.

La Responsabilidad Social ha contribuido con un *corpus* de conocimiento y prácticas de gestión con un fuerte impacto en la vida de las universidades, a tal grado que muchas de ellas lo han asumido como un verdadero paradigma desde el cual se sitúan. Quizá el aporte más importante y en lo que radica su rápida expansión, es que ha logrado presentar de una manera muy práctica y comprensible un esquema explicativo del compromiso social de la universidad, desglosado en una estructura y procedimientos relativamente fáciles de seguir, mismos que han generado incluso parámetros e indicadores de cumplimiento con los cuales las instituciones pueden determinar el nivel de dominio en sus distintas dimensiones. La revisión crítica de sus derivaciones prácticas permite distinguirla de la Intervención Social en que la RSU se define más como un modelo de gestión cuyos planteamientos de orden

epistemológico se acercan bastante a una visión lineal de la sociedad, que resulta bastante cercano a la racionalidad del mercado.

La Cooperación para el Desarrollo, por su parte, ha significado una interesante propuesta que ha suscitado el intercambio y la colaboración de orden académico, científico y tecnológico. Su conceptualización e implicaciones metodológicas son plenamente vigentes y claramente identificables en programas formativos, proyectos de intercambio internacional y esquemas de financiamiento donde intervienen numerosas organizaciones y agencias. Su aporte principal ha sido establecer lazos de comunicación más allá de las fronteras regionales y locales para conectar aldeas remotas, universidades con incipientes estructuras académicas y organizaciones sociales débilmente articuladas con personas e instituciones interesadas en aportar financiamiento, conocimiento y tecnología. Esta dinámica hace que la CD tienda con cierta frecuencia a ubicarse en la lógica del donador-donatario, enfatizando más la transferencia que el intercambio en una relación de equidad.

Tras la elaboración de una apretada síntesis de los enfoques modélicos revisados en el cuerpo del estudio, la pregunta obligada apunta a distinguir la Intervención Social Universitaria al destacar sus rasgos identitarios, los cuales se bosquejan a continuación: la ISU aborda el análisis del sujeto, la práctica y su contexto desde la complejidad y la interdisciplinariedad; se define como un proceso compartido y recíproco en donde los actores implicados, de manera consciente e intencionada, deciden participar en acciones de transformación de la sociedad; pretende un impacto sobre las estructuras y paradigmas de lo social; todo esto en un contexto de incertidumbre donde las acciones emprendidas interactúan y se ven afectadas de manera simultánea por otros procesos de intervención social.

A la luz de las consideraciones anteriores, cabría destacar dos elementos de interés: por una parte, la ISU –al menos la que institucionalmente se ha definido– tiene una base conceptual bastante densa, cuya elaboración es posible identificar en las fuentes documentales disponibles; no obstante, su fragilidad radica en que estas no tienen suficiente nivel de consenso y, al contrastarlas con enfoques modélicos vigentes, se constata que algunos elementos de su andamiaje teórico-metodológico están escasamente desarrollados, lo cual da lugar a indefiniciones y ambigüedades en términos procedimentales y prácticos, mismos que, dicho sea de paso, contrastan con los enfoques modélicos revisados, los cuales

han elaborado quizá con mayor eficacia los aspectos concretos de gestión de la intervención.

Otro elemento que surge tras la revisión de los modelos prácticos de vinculación universidad-sociedad revisados, es que si bien estos comparten algunas estrategias como la cooperación, la ayuda humanitaria, la educación para el desarrollo y el voluntariado, la dinámica que inspira dichas acciones y los efectos que generan hacen la diferencia con la ISU. Una tarea importante será develar la lógica con que dichas acciones se realizan para determinar su congruencia con los planteamientos institucionales.

Finalmente, cabría señalar algunas vetas que deberán ser exploradas en desarrollos posteriores con el fin de contribuir a dotar de un cuerpo teórico, metodológico y práctico mejor es-

tructurado a la Intervención Social Universitaria. En primer lugar habría que recalcar la necesidad de formular los esquemas formativos de los que la universidad se ha dotado para vincular a los académicos y estudiantes con otros actores sociales, con una visión que vaya más allá de un interés académico que da respuesta a una necesidad curricular, planteando esto desde una perspectiva de transformación de la sociedad; por otra parte, es de notarse que la revisión de modelos prácticos es aún incipiente, y es necesario un avance a mayor profundidad con el fin de rescatar experiencias realizadas en otros contextos, cuya contribución sería de especial interés tanto para destacar los elementos identitarios de la ISU como para desarrollar aquellos cuyo nivel de elaboración es débil; finalmente, como se ha señalado ya a lo largo de este trabajo, un espacio de discusión y consenso con referencia a la plataforma conceptual y metodológica de la ISU resulta inaplazable.

Aguir, A. (2004). "Teoría de la decisión e incertidumbre: modelos normativos y descriptivos". *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, núm. 8, 2004, pp. 139-160 (<http://ingenieriasimple.com/seu/1374534.pdf>), 28 de febrero de 2009.

Albach, Ph. (2008). "Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización". En GUNI (2008). *La educación superior en el mundo. Educación superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Global University Network for Innovation. Madrid: Mundi-Prensa, pp. 5-14.

Alcañiz, M. (2004). "Genealogía del cambio social". *Revista de Investigaciones Sociológicas*, año/vol. 3, núm. 2. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 7-20.

Ander-Egg (1999). *Interdiscipliniedad en educación*. 3ª ed. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.

Ángeles, O. (1992). "Consideraciones en torno al concepto de extensión de la cultura y de los servicios". *Revista de la Educación Superior*. ANUIES, vol. XX (1), núm. 18, enero-marzo, 1992. (<http://www.anui.es/servicios/publicaciones/revsup/res081/txt3.htm>), 27 de diciembre de 2008.

ANUIES (1999). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo*. (http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf), 28 de diciembre de 2008.

Aranda, S. (1991). "Crisis y nuevos modelos de desarrollo". *Nueva Sociedad*, núm. 113. mayo-junio, pp. 91-100.

Arias, S. y Simón, A. (2004). *Las estructuras solidarias de las universidades españolas: organización y funcionamiento*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (UAM)-Fundación Telefónica (http://www.uam.es/otros/uamsolidaria/investig/libro_estructuras_solidarias.pdf) 8 de abril de 2009.

Arriaga, E. (2003). "La teoría de Niklas Luhmann". *Convergencia*, núm. 32, mayo-agosto, UAEM, México. Anuarios L/L Edición especial, Instituto de Literatura y Lingüística, Cuba (http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/luhmann_01.pdf) 25 de febrero de 2009.

AUSJAL (1995). *Desafíos de América Latina y Propuesta Educativa*. Bogotá, Secretaría Ejecutiva.

AUSJAL (2008). *Políticas e indicadores de Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL. Documento Base* (<http://www.ausjal.org/files/rsu.pdf>), 5 de noviembre de 2008.

Ayala, J. (1989). *La promoción social: una intención en búsqueda de prácticas*. Guadalajara, Jal. (inérito).

Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: Thomson.

Barreiro, J. (1974). *Educación popular y proceso de concientización*. México: Siglo XXI.

Benvenista, S. (2002). *El alcance del concepto de la Responsabilidad Social Corporativa de acuerdo a los organismos internacionales promotores del tema*. Fundación Ecología y Desarrollo. Zaragoza, España: Fundación Ecología y Desarrollo (<http://www.ecodes.org/documentos/archivo/Alcance%20del%20concepto%20RSC.PDF>), 8 de abril de 2009.

BID (1997). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de Estrategia*. Washington, D.C., (<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1481830>), 11 de abril de 2009

Boisier, S. (1998). "Post-scriptum sobre desarrollo regional: Modelos reales y modelos mentales". *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, núm. 18 (<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/196/19607203.pdf>), 30 de marzo de 2009.

Boisier, S. (2005). "¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización?" *Revista de la CEPAL* núm. 86, agosto, pp. 47-62 (<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/22211/G2282eBoisier.pdf>), 30 de marzo de 2009.

Boudon, R. (1999). "Las teorías del cambio social". *Polis. Investigación y análisis sociopolítico y psicosocial*, núm. 99, pp. 295-325 (<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/1999/pr15.pdf>), 23 de marzo de 2009.

Caballero, J. (1991). "Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 56, 1991, pp. 83-114 (http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_056_06.pdf), 20 de marzo de 2009.

Calvo, A. (2001). "Los organismos internacionales y la cooperación al desarrollo". *Revista de Economía*

Mundial, 5, 2001, pp. 47-61.

Campos, G. y Sánchez, G. (2005). "La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2) (<http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-campos.html>) 16 de diciembre de 2008.

Campos, G. y Sánchez, G. (2006). "La vinculación universitaria y sus interpretaciones". *Ingenierías*, enero-marzo 2006, vol. IX, núm. 30.

Carrizo, L. (2007). *Edgar Morin: la aventura intelectual (un viaje interminable)*. CD interactivo, Presentación François Valleys y Universidades AUSJAL. Junio 2007.

Carrizo, L., Priego, M. y Klein, J. (2003). *Transdiscipliniedad y complejidad en el análisis social*. Montevideo: UNESCO (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136367s.pdf>) 25 de marzo de 2009.

Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, vol. 3, Madrid: Alianza Editorial.

Cervantes, M. y Rodríguez, Y. (1990). "Promoción popular en la UIA". En O. Hernández (Comp.). *La universidad y la promoción del cambio social*. Guadalajara, ITESO, pp. 41-60.

Cohen, D. (2007). "Desafíos de la Responsabilidad Social Universitaria". *Razón y Palabra*, núm. 55, febrero-marzo, 2007 (<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antiores/n55/dcohen.html>) 8 de abril de 2009.

Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory* (Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CMMAD) (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press (Traducción en español [1988] *Nuestro futuro común*, Madrid: Alianza).

Cortina, A. (2003). Conferencia presentada en el Seminario Internacional de Responsabilidad Social Empresarial. 9 de abril de 2003. Santiago de Chile: Centro de Información del Comportamiento Empresarial (<http://www.ciceenlinea.cl/intranet/documentos/EmpresasyEticaAdelaCortina.pdf>), 8 de abril de 2009.

Corvalán, J. (1996). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad*. Documento núm. 4, CIDE (<http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Mip1/corvalan.pdf>) 15 de febrero de 2009.

CRES (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO (<http://www.cres2008.org/es/index.php>), 20 de enero de 2009.

Crozier, M. y Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. París: Seuil.

Cruz, F., Gómez, C., Gualda, E. y Ruiz, M. (1996). *Sociología. Claves para un acercamiento a la realidad*. Madrid: Pirámide.

Cuesta, M. y Valor, C. (2003). "Responsabilidad social de la empresa. Concepto, medición y desarrollo en España". *Boletín Económico de ICE*, núm. 2755, del 20 al 26 de enero de 2003, pp. 7-19 (<http://www.cecod.net/rsc.pdf>), 8 de abril de 2009.

De Allende, C. y Morones, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES (http://www.anui.es/c_nacional/pdf/glosariocoopnal2-jul06.pdf) 11 de abril de 2009.

De Ketele, J-M (2008). "La pertinencia social de la educación superior". En GUNI (2008). *La educación superior en el mundo. Educación superior: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Global University Network for Innovation. Madrid: Mundi-Prensa, pp. 55-59.

Díaz (s.f.). *Razones de un Desarrollo Regional y Rural Sustentable al sur de Jalisco*. ITESO. CIFS.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

Didricksson, A. (2007). *De la Reforma a la Innovación: la Universidad de nuevo necesaria*. México: Red de Investigadores sobre Educación Superior (http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0015.pdf), 7 de junio de 2009.

Dominino, D. (2007). "Perfiles de la universidad española en cooperación para el desarrollo. Una aproximación a las relaciones con las ONGD". *Revista Electrónica de Cooperación Internacional*, núm. 1, diciembre de 2007 (http://www.cideal.org/news_pdf/cooperacion_universitaria_OK.pdf), 28 de febrero de 2009.

Donati, P. (1993). "Pensamiento sociológico y cambio social: hacia una teoría relacional". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 63, pp. 29-52.

Equipo Coordinador UCP (2006). "Responsabilidad Social Universitaria. Aproximación al concepto y a su práctica". En C. Fernández, C. Delpiano y J. De Ferrari (Eds.). *Responsabilidad Social Universitaria, una manera de ser Universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena*. Santiago de Chile: Universidad Construye País. (<http://www.construyepais.cl>), noviembre de 2008, pp. 41-58.

Fantova, F. (2006). Aproximaciones a la intervención social ([http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Intervenci%C3%B3n%20social/Aproximaciones%20a%20la%20intervención%20social%20\(2006\).pdf](http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Intervenci%C3%B3n%20social/Aproximaciones%20a%20la%20intervención%20social%20(2006).pdf)), 15 de febrero de 2009.

Fantova, F. (2007). "Repensando la intervención social". *Documentación Social*, 47, 183-198 ([http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Intervenci%C3%B3n%20social/Repensando%20la%20intervención%20social%20\(2007\).pdf](http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Intervenci%C3%B3n%20social/Repensando%20la%20intervención%20social%20(2007).pdf)), 15 de febrero de 2007.

Farley, J. (1990). *Sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Fernández, D. (2008). "La calidad académica como pertinencia social". *Diálogos Universitarios*, núm. 15. Universidad Iberoamericana de León. Noviembre de 2008 (http://www.uia.edu.mx/area_edu/centros/img/dialogos/15-calidad.pdf) 15 de febrero de 2009.

Fernández, M. (2004). Cambio social: algunas interpretaciones. VI Encuentro Corredor de las Ideas "Sociedad Civil, Democracia e Integración". Montevideo, 11 a 13 de marzo de 2004 (http://www.google.com.mx/search?sourceid=navclient&ie=UTF-8&rlz=1T4GPEA_enMX306MX307&q=cambio+sociale%3a+algunas+interpretaciones+Marta+Fern%C3%a1ndez), 25 de marzo de 2009.

Fernández, C., Delpiano, C. y De Ferrari, J. (Eds.) (2006). *Responsabilidad Social Universitaria, una manera de ser Universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena*. Santiago de Chile: Universidad Construye País (<http://www.construyepais.cl>), noviembre de 2008.

Fleming, J. (1999). "The Emerging Role of Service Learning at Jesuit Universities". *Explore*, Bannan Institute for Jesuit Education and Christian Values; primavera 1999, 6-9 (<http://www.scu.edu/ignatiancenter/publications/explore/upload/explore-spring-1999-pdf.pdf>), 5 de noviembre de 2008.

Fontaneda, I., Camino, M. y Mariscal, M. (2007). "Aproximación al concepto de Responsabilidad Social". *Anales de mecánica y electricidad*, septiembre-octubre 2007 (https://www.icaei.es/contenidos/publicaciones/anales_get.php?id=1457), 6 de abril de 2009.

Fonteneau, G. (2003). Responsabilidad Social Corporativa. *Alianza Global Jus Semper*. Ensayo Temático (<http://www.jussemper.org/Inicio/Recursos/RSCimplicacionessoc.pdf>), 6 de abril de 2009.

Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Freres, Ch. (Dir.) y Cabo, C. (2003). *Las Universidades de la Comunidad de Madrid y la Cooperación al Desarrollo. Documentos Técnicos [2]*, Dirección General de Universidades, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid (http://www.cecod.net/Informe_aieti.pdf), 11 de abril de 2009.

Fresán, M. (2004). La extensión universitaria y la universidad pública. *Reencuentro*, abril, número 039. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Distrito Federal, México, pp. 47-54 (<http://www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/funciones/funciones/Lectura%204.%20La%20extensión%20universitaria%20y%20la%20Universidad%20Publica.pdf>), 15 de febrero de 2009.

García, C. (2008). El compromiso social de las universidades. *Cuadernos del CENDES*, enero-abril, año/vol. 25, número 067. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela, pp. 129-134 (<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=40306707&iCveNum=9981>), 25 de febrero de 2009.

Garza, C. (1982). "Modelos de Promoción Social". Serie: Promoción Popular núm. 1. *Cuadernos del Centro de Servicio y Promoción Social*. México: Universidad Iberoamericana.

Giacoman, C. y M. Opazo (2002). *Responsabilidad social y sistema universitario chileno: visión y expectativas de los jóvenes estudiantes*. Santiago: PUC, Instituto de Sociología y Fundación Participa.

Giddens, A. (1999). *Sociología*. 4ª. ed. Madrid: Alianza Editorial.

Global University Network for Innovation. Madrid: Mundi-Prensa, pp. 83-88. Jara, O. (2007). "Educación, participación y cambio social: la búsqueda de otro desarrollo". En *Participación ciudadana y sistematización de experiencias*. ALBOAN.

Gómez, A. (2003). "El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, vol. VIII, núm. 17, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, pp. 187-220 (<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001712.pdf>), 9 de junio de 2009.

González, G. y González M. (2003). "Extensión universitaria: principales tendencias en su evaluación y desarrollo". *Revista de Educación Superior*, vol. 23, núm. 1 (http://www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/012003/Art%20020103.pdf), 15 de febrero de 2009.

Gorostiaga, X. (2000). "En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXX, núm. 1, pp. 11-66.

Gorriti, L. (1989). *Promoción social y producción del conocimiento*. Guadalajara, inédito.

Goulet, D. (1999). *Ética del Desarrollo: Guía Teórica y Práctica*. Madrid: IEPALA.

Govantes, R. (1990). "Desarrollo comunitario en la colonia Morelos, Distrito Federal". En O. Hernández (Comp.). *La universidad y la promoción del cambio social*. La universidad y la promoción del cambio social. Guadalajara: ITESO, pp. 27-40.

Gutiérrez, E. (2008). "De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable: historia de la constitución de un enfoque multidisciplinario". *Ingenierías*, abril-junio 2008, vol. XI, núm. 39, pp. 21-35 (http://w3.dsi.uanl.mx/publicaciones/trayectorias/25/pdf/3.2_de_las_teorias_del_desarrollo.pdf), 30 de marzo de 2009.

HEGOA. Universidad de Deusto: Bilbao, España (<http://www.alboan.org/archivos/598.PDF>) 29 de marzo de 2009.

Hernández, O. (1990). "La universidad para el cambio y el cambio de universidad". En O. Hernández (Comp.). *La universidad y la promoción del cambio social*. Guadalajara: ITESO, pp. 11-24.

Herrera, A. (2008). "Responsabilidad Social Universitaria". En GUNI (2008). *La educación superior en el mundo. Educación superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Global University Network for Innovation. Madrid: Mundi-Prensa, pp. 176-177.

Jacoby, B. (1996). *Service-Learning in higher education*. San Francisco, CA. EE.UU.: Jossey-Bass.

Ibarra, E. (2006). "Educación superior, entre el mercado y la sociedad: apuntes para imaginar su función social". *Revista de Educación Superior*, vol. 35 (2), núm. 138, abril-junio, pp. 122-133 (<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60413808&iCveNum=4460>), 25 de febrero de 2009.

International Organization for Standardization (2008). *ISO and Social Responsibility*. Ginebra, Suiza: ISO (<http://www.iso.org/iso/socialresponsibility.pdf>), 8 de abril de 2009.

Jansen, L. (2008). "La contribución de la educación superior al desarrollo sostenible: el camino a seguir". En GUNI (2008). *La educación superior en el mundo. Educación superior: nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*.

Jara, O. (2007). "Educación, participación y cambio social: la búsqueda de otro desarrollo". En *Participación ciudadana y sistematización de experiencias*. ALBOAN. HEGOA. Universidad de Deusto: Bilbao, España (<http://www.alboan.org/archivos/598.PDF>), 29 de marzo de 2009.

Kliksberg, B. (2000). "El rol del capital social y la cultura en el proceso de desarrollo". En *Capital Social y Cultura, claves estratégicas para el desarrollo*. Buenos Aires: BID, FCE, Fundación Felipe Herrera. Universidad de Maryland.

Vallaes, F. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. Conferencia presentada en el Taller de Responsabilidad Social Universitaria para el área de Formación Social. 8 de abril de 2007, México, D.F.: ITESM (http://www.itesm.mx/va/FEV/dic07/directores_carrera/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf), 20 de noviembre de 2008.

López, X. (s.f.). *La universidad y la cooperación para el desarrollo: una apuesta: La Fundación Solidaridad de la Universidad de Barcelona*.

López, F. (2006) *Responsabilidad Social de la Universidad en el Escenario Mundial Actual*. Universidad Politécnica de Cataluña: Barcelona, España.

Luhman, N. (1995). *Social systems*. Stanford: Stanford University Press [ed. Orig. 1984].

Maestro, I. (2000). *El papel de la cooperación para el desarrollo en el contexto de la globalización*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "El pensamiento económico crítico ante los cambios del sistema mundial". Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. REDEM. 5-7 de julio de 2000 (<http://www.redem.buap.mx/acrobat/irene2.pdf>), 10 de abril de 2009.

Malagón, L. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. *Educación y Educadores*, vol., 9, núm. 2, pp. 79-93 (<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83490210&iCveNum=6599>), 10 de marzo de 2009.

Martínez, M. y Sauleda, N. (1997). La participación social como núcleo del aprendizaje. *Enseñanza*, 15, 1997, pp. 51-62.

Martínez, C., Mavarez, R., Rojas, L., Rodríguez, J. y Carvalho, B. (2006). *La responsabilidad social como instrumento para fortalecer la vinculación universidad-entorno social*. I Congreso Iberoamericano de ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I (www.owi.es/memoriasctsi/mesa15/mo5p02.pdf), 8 de abril de 2009.

Montenegro, M. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones: una mirada situada a la intervención social*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona (<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0702101-234813/>), 15 de febrero de 2009.

Morán, I. (2004). En O. Uña, y A. Hernández (Dir.) *Diccionario de Sociología*. Madrid: ESIC, pp. 1414-1416.

Morin, E. (1981). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Kairós.

Morin, E. (1993). *Terre patrie*. París: Editions du Seuil.

Morin, E. (1999). "Sobre la Interdiscipliniedad". En E. Ander-Egg, *Interdiscipliniedad en Educación*. 3ª ed. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata, pp. 83-95.

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Naval, C. (2008). "Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: Service Learning y Campus Compact". *Sembrando Ideas. Revista Educativa*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Septiembre 2008 (http://www.sembrandoideas.cl/Microsoft_Word_-_Naval_SLearning__20_V_08_.pdf), 26 de noviembre de 2008.

Navarro, A. (2002). "Una forma de profundizar la relación Universidad-Sociedad". *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, diciembre, núm. 015 Universidad de Jujuy. San Salvador de Jujuy, Argentina, pp. 31-41 (<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/185/18501504.pdf>) 15 de febrero de 2009.

Nicolás, A. (2008). *Misión y Universidad: ¿Qué futuro queremos?* Conferencia dictada en ESADE. Barcelona, 12 de noviembre de 2008.

OECD (2008). *Guidelines for Multinational Enterprises*. París: OCDE (http://www.oecd.org/document/28/0,3343,en_2649_34889_2397532_1_1_1_1,00.html), 8 de abril de 2009.

Pacheco, D. (2003). "Conceptos, principios y modalidades del programa Aprender Sirviendo". México: Progreso. En D. Pacheco, M. Thullen, J. Seijo (Eds.). *Aprender sirviendo. Un paradigma de formación integral universitaria*. México: Progreso, pp. 2-14.

Pacheco, D., Thullen, M. y Seijo, J. (2003). *Aprender sirviendo. Un paradigma de formación integral universitaria*. México: Progreso.

Universidad Iberoamericana (2000). *Nuestra Comunidad del Campus*, 28 de febrero de 2000, núm. 64, p. 10 (<http://www.uia.mx/actividades/nuestracom/00/nc64/10.html>), 23 de noviembre de 2008.

Paz, A. (2007). "Educar para la intervención social: los retos de la academia". *Boletín POLIS*. Observatorio de Políticas Públicas. Universidad ICESI. Año 2, núm. 002. Cali, Colombia. Mayo de 2007 (https://www.icesi.edu.co/polis/PDF_historial/Boletin_2/educar_intervencion_social_retos_academia.pdf), 24 de abril de 2009.

Pérez, A. (2004). "Estado, ciudadanía y política social". En A. Pérez. *Globalización, ciudadanía y política social en América Latina*. Caracas. Nueva Sociedad.

Pulido, S. (2008). *Universidades y construcción de la región*. Ponencia en el seminario "Educación Superior en el Contexto de los Desafíos de Chile: Rol del Estado, Sector Privado y Universidades". Universidad Austral de Valdivia, 4 de septiembre de 2008 (http://www.uta.cl/prontus_uta/archivos/Ponencia%20rector%204%20de%20septiembre%202008.pdf), 24 de febrero de 2009.

Quay, J. (2003). "Experience and Participation: Relating Theories of Learning". *The Journal of Experiential Education*. 26, 2, pp. 105-116.

Radl, R. (1998). "La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas". *Papers* 56, 1998, pp. 103-123 (http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/habermas02.pdf), 6 de marzo de 2009.

Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Red Ética y Desarrollo BID. CD interactivo.

Ramírez, J., Pérez, R. y Castellanos, J. (2007). *La participación de la universidad en la transformación social. Nuevos problemas en tiempos de globalización*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, 5-9 de noviembre de 2007 (<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at10/PRE1178209419.pdf>), 24 de febrero de 2009.

Reygadas, R. (1998, 2006). *Abriendo veredas. Iniciativas públicas y sociales de las redes de organizaciones civiles*. México: Convergencia de Organismos Civiles (http://vinculando.org/sociedadcivil/abriendo_veredas/14_genesis_promocion.html), 10 de junio de 2009.

Roberts, C (1988). *Metodología de la intervención en trabajo social*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Rodríguez, J. (1991). "Decisión racional versus holismo: ¿Una teoría estratégica integral de la acción colectiva?" *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 54, abril-junio, 1991 (http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_054_06.pdf), 6 de marzo de 2009.

Rodríguez, J. (1996). "Las cuatro 'avenidas fuertes' de la teoría sociológica contemporánea". *Papers*, 50, 1996, pp. 17-27 (<http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n50p17.pdf>), 6 de marzo de 2009.

Ruiz, L. (2008). *Conferencia Introductoria. Reunión Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la cultura*. 22 y 23 de mayo del 2008. Universidad Autónoma de Zacatecas-ANUIES (http://www.anui.es.mx/f_extension/html/eventos/zaca_ponencia.htm) 15 de enero de 2009.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. México: Planeta.

Serna, G. (2004). "Modelos de Extensión Universitaria en México". *Revista de la Educación Superior*. ANUIES, julio-septiembre de 2004, vol. XXXIII (3), pp. 79-92.

Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista iberoamericana de Educación*, n. 43/3, 25 de junio de 2007 (<http://www.rioei.org/deloslectores/1662Aquiles.pdf>), 16 de diciembre de 2008.

Shugurensky, D. (1989). *Introducción al mundo de la promoción social*. Pátzcuaro, Michoacán: UNESCO/OREALC/CREFAL (http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/apuntes/apuntes2/indice.htm), 10 de junio de 2009.

Sebastián, J. (2000). Modalidades y tendencias de la cooperación internacional de las universidades, *Revista Española de Desarrollo y Cooperación* (Madrid), núm. 5, pp. 125-144.

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Buenos Aires: CEAL.

Thiel, R. (2001). *Teoría del desarrollo. Nuevos enfoques y problemas*. Caracas: Ed. Nueva Sociedad.

Tünnermann (Ed.) (2008). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Bogotá: Pontificia Universidad Xaveriana. UNESCO. IESAC (http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/Libro%20Educacion%20Superior.pdf), 27 de febrero de 2009.

Tünnermann, C. (2002). La educación superior y desafíos del tercer milenio. *Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo* (<http://www.ilaedes.org/documentos/articulos/Educacionydesafios.pdf>), 15 de febrero de 2009.

Tünnermann, C. (2004). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, vol. 11, núms. 1 y 2: 181-196, 2000.

Unceta, K. (2000). "Universidad como ámbito para la solidaridad y la Cooperación al Desarrollo". En J. Sebastián (Coord). *La universidad como espacio para la Cooperación Iberoamericana*. Universidad de Valladolid. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Banco Santander Central Hispano. Valladolid.

Unceta, K. (2004). *Análisis del papel de las Universidades en la estrategia general de la cooperación al desarrollo*. Informe solicitado por la Subdirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo, de cara a la elaboración del nuevo Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008. Universidad del País Vasco, octubre de 2004.

Unceta, K. (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional. Ministerio de Asuntos externos y Cooperación.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial de la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.html) 28 de diciembre de 2008.

Unión Europea (2001). *Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2001/com2001_0366es01.pdf), 8 de abril de 2009.

Valleys, F. (2005). "¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?" *PALESTRA*. Portal de Asuntos Públicos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (<http://www.palestra.pucp.edu.pe/portal/pdf/111.pdf>) 20 de noviembre de 2008.

Vallaes, F. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente*. Conferencia presentada en el Taller de Responsabilidad Social Universitaria para el área de Formación Social. 8 de abril de 2007, México, D.F.: ITESM (http://www.itesm.mx/va/FEV/dic07/directores_carrera/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf), 20 de noviembre de 2008.

Vallaes, F. y Carrizo, L. (2006). *Responsabilidad Social Universitaria-Marco conceptual, antecedentes y herramientas*. Red Ética y Desarrollo BID. CD interactivo.

Vega-Carrillo, H. y Castillo, G. (2008). La Extensión y Vinculación: Elementos insustituibles en la Consolidación y Progreso de la Educación Superior Mexicana. *Reunión Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la cultura*. 22 y 23 de mayo del 2008. Universidad Autónoma de Zacatecas-ANUIES (http://www.anui.es.mx/f_extension/html/eventos/zaca_ponencia.htm), 15 de enero de 2009.

Vergara, A. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria: entre la economía y la esperanza*. Ponencia presentada en el I Seminario Internacional de Responsabilidad. Valparaíso (Chile), Universidad de Valparaíso, 2-4 de abril de 2007 (<http://www.javeriana.edu.co/pensar/recursosvirtuales/orsu/RESPONSABILIDADSOCIALUNIVERSITARIA.pdf>), 8 de abril de 2009.

Vessuri, H. (2008). De la pertinencia social a la sociedad del conocimiento. En C.

Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México. Lo que es y lo que queremos que sea*. UAM-Xochimilco. CESU. UNAM. Universidad Veracruzana (<http://dch.xoc.uam.mx/produccioneditorial/libreriavirtual/Lafuncion/Villasenor.pdf>), 15 de febrero de 2009.

Waterman, A.S. (comp.). (1997). *Service-learning. Applications from the Research*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

Centro de Investigación y Formación Social (1999). *Transformación Social. Documento para uso interno del CIFS*. Guadalajara, ITESO, inédito.

Centro de Investigación y Formación Social (2001a). *Programa Formal de Investigación 2002-2004 del Centro de Investigación y Formación Social*. Guadalajara: ITESO, inédito.

Centro de Investigación y Formación Social (2001b). *La imprescindible tarea de re-conocer*. Documento de trabajo para la reunión de Sistematización. Octubre 2001. Guadalajara: CIFS-ITESO, inédito.

Centro de Investigación y Formación Social (2002). *Planeación y Gestión de Proyectos*. Guadalajara: CIFS-ITESO, inédito.

Centro de Investigación y Formación Social (2007a). *Marco Institucional para el desarrollo de la Intervención Social Universitaria*. Guadalajara: CIFS-ITESO, inédito.

Centro de Investigación y Formación Social (2007b). *La intervención social en el Centro de Investigación y Formación Social: un enfoque metodológico*. Guadalajara: CIFS. Comisión de investigación del CIFS sobre Intervención Social Universitaria, inédito.

Centro de Investigación y Formación Social (2008a). *Intervención y Transformación Social. Síntesis de reflexiones históricas*. Guadalajara: ITESO, inédito.

Centro de Investigación y Formación Social (2008b). *Dimensiones constitutivas de una práctica de ISU desde la experiencia de los programas del CIFS*. Un acercamiento esquemático. IV Foro de Innovación Educativa. Guadalajara: ITESO. 10 de diciembre de 2008.

Centro de Investigación y Formación Social (2008c). *Agua, agrodiversidad y medio ambiente en la región Guadalajara-Santiago-Chapala. Protocolo de Investigación*. Programa de Ecología Política. Guadalajara: CIFS-ITESO, inédito.

ITESO (2000a). *Hacia un Modelo de Intervención Social Universitario*. Comisión de Proyectos de Intervención. Guadalajara: ITESO, inédito.

ITESO (2000b). *Agenda Institucional de Planeación. Escenario en 2006 y planes trienales 2000-2002*. Guadalajara: ITESO.

ITESO (2002). *Marco de la Revisión Curricular (Documento de Trabajo)*. Guadalajara: ITESO, Dirección General Académica, inédito.

ITESO (2003). *Marco Institucional para el desarrollo de la Intervención Social Universitaria (ISU)*. Comisión de Proyectos de Intervención. Consejo Académico del ITESO. Guadalajara: ITESO, inédito.

ITESO (2005). *Criterios Generales y Propuestas Operativas para los Proyectos de Aplicación Profesional*. Consejo Académico del ITESO, inédito.

| TEMAS | ARCHIVO | REFERENCIA |
|----------------------|--------------------------|--|
| Aprendizaje Servicio | FLEMING, 1999 | Fleming, J. (1999). "The Emerging Role of Service Learning at Jesuit Universities". Explore, Bannan Institute for Jesuit Education and Christian Values; Spring 1999, 6-9 (http://www.scu.edu/ignatiancenter/publications/explore/upload/explore-spring-1999-pdf.pdf) |
| Aprendizaje Servicio | NAVAL, 2008 | Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: Service Learning y Campus Compact. Sembrando Ideas. Revista Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile, Septiembre 2008 (http://www.sembrandoideas.cl/Microsoft_Word_-_Naval_SLearning__20_V_08_.pdf) 26 de noviembre de 2008. |
| Aprendizaje Situado | DÍAZ BARRIGA, 2003 | Díaz Barriga, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2) (http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html) 26 de noviembre de 2008. |
| Aprendizaje Situado | LOZARES, 2000 | Lozares, C. (2000). "La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido". Papers, 62, 97-131. |
| Aprendizaje Situado | MARTÍNEZ Y SAULEDA, 1997 | Martínez, M. y Sauleda N. (1997). "La participación social como núcleo de aprendizaje". Enseñanza, 15, 51-62. |
| Aprendizaje Situado | NIEMEYER, 2006 | Niemeyer, B. (2006). "El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del deficit". Revista de Educación, 341, septiembre-diciembre, 2006, pp. 99-121. |
| Aprendizaje Situado | PAZ, 2007 | Paz, H. (2007). "El aprendizaje situado como una alternativa en la formación de competencias en ingeniería". Revista Educación en Ingeniería, núm. 4, pp. 1-13. |
| Aprendizaje Situado | QUAY, 2003 | Quay, J. (2003). "Experience and Participation: Relating Theories of Learning". The Journal of Experiential Education, otoño 2003, V. 6, N. 2, pp. 105-116 |
| Aprendizaje Situado | REEVES Y FORDE, 2004 | Reeves, J. y Forde, Ch. (2004). "The social dynamics of changing practice". Cambridge Journal of Education. 34, 1, 85-102. |
| Aprendizaje Situado | SAGÁSTEGUI, 2004 | Sagástegui, D. (2004). "Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado". Sinéctica 24, enero-julio, pp. 31-39 |
| Cambio Social | ALCAÑIZ, 2004 | Alcañiz, M. (2004). "Genealogía del cambio social". Revista de Investigaciones Sociológicas, año/vol. 3, núm. 2. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 7-20. |
| Cambio Social | BOUDON, 1999 | Boudon, R. (1999). "Las teorías del cambio social". Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial, núm. 99, pp. 295-325 (http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/1999/pr/pr15.pdf), 23 de marzo de 2009. |
| Cambio Social | DONATI, 1993 | Donati, P. (1993). "Pensamiento sociológico y cambio social: hacia una teoría relacional". Revista Española de Investigaciones Sociológicas, núm. 63, pp. 29-52. |

| TEMAS | ARCHIVO | REFERENCIA |
|--------------------------------|-------------------------|--|
| Cambio Social | FERNÁNDEZ, 2004 | Fernández, M. (2004). Cambio social: algunas interpretaciones. VI Encuentro Corredor de las Ideas "Sociedad Civil, Democracia e Integración". Montevideo, 11 a 13 de marzo de 2004 (http://www.google.com.mx/search?sourceid=navclient&ie=UTF-8&rlz=1T4GPEA_enMX306MX307&q=cambio+social%3a+algunas+interpretaciones+Marta+Fern%c3%a1ndez), 25 de marzo de 2009. |
| Construcción del Conocimiento | SCRIBANO, 2004 | Scribano, A. (2004). "Conocimiento socialmente disponible y construcción de conocimiento sociológico desde América Latina". <i>Investigaciones Sociales</i> , VIII, 12, 289-311 |
| Construcción del Conocimiento | BOISIER, 2001 | Boisier, S. (2001). Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial. En <i>Estudios Sociales. Corporación de Promoción Universitaria</i> , núm. 107. Semestre 1, 2001, pp. 95-140. |
| Construcción del Conocimiento | CHAPARRO, S.F. | Chaparro, F. (s.f.). Apropiación social del conocimiento, Aprendizaje y Capital Social. Universidad de las Américas Puebla (http://www.udlap.mx/rsu/pdf/3/ApropiacionSocialDelConocimiento.pdf). |
| Construcción del Conocimiento | FALLETI, 2006 | Falleti, V. (2006). "Los problemas de la construcción del conocimiento en las Ciencias Sociales". <i>Universitas Humanistica</i> , núm. 62, julio-diciembre, pp. 71-89. |
| Construcción del Conocimiento | RAZETO Y MISURATA, 1982 | Razeto, L. y Misurata, P. (1982). "Sobre la posibilidad de construir una ciencia a partir de la experiencia". <i>Economía Solidaria Campus Virtual</i> (C:\Users\Owner\Documents\crodriguez\CESAR\ITESO\ISU\Construcción del Conocimiento\La Economía Solidaria - Campus Virtual. mht), 28 de febrero de 2009. |
| Construcción del Conocimiento | LONG Y VILLARREAL, 1993 | Long, M. y Villarreal, M. (1993). <i>Beyond the Impasse: New Directions in Development Theory</i> . London, Zed Press. |
| Construcción del Conocimiento | RODRÍGUEZ, 1996 | Rodríguez, J. (1996). "Las cuatro 'avenidas fuertes' de la teoría sociológica contemporánea". <i>Papers</i> , 50, 1996, pp. 17-27. (http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n50p17.pdf), 6 de marzo de 2009. |
| Constructivismo | ARNOLD, 2000 | Arnold, M. (2000). "Teoría de sistemas y sociología: los desafíos epistemológicos del constructivismo". <i>Revista de Ciencias Sociales</i> , 10, 81-100 |
| Cooperación para el Desarrollo | UNCETA, 2007 | Unceta, K. (2007). <i>La cooperación al desarrollo en las universidades españolas</i> . Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional. Ministerio de Asuntos externos y Cooperación. |
| Cooperación para el Desarrollo | ARIAS Y MOLINA, 2006 | Arias, S. y Molina, E. (2006). <i>Universidad y Cooperación al Desarrollo. Cuadernos Solidarios</i> núm. 1. Universidad Autónoma de Madrid. Oficina de Acción Solidaria y Cooperación. |
| Cooperación para el Desarrollo | ARIAS Y SIMÓN, 2004 | Arias, S. y Simón, A. (2004). <i>Las estructuras solidarias de las universidades españolas: organización y funcionamiento</i> . Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (UAM)-Fundación Telefónica (http://www.uam.es/otros/uamsolidaria/investig/libro_estructuras_solidarias.pdf), 8 de abril de 2009. |

| TEMAS | ARCHIVO | REFERENCIA |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|
| Cooperación para el Desarrollo | FBID, 1997 | BID (1997). La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de Estrategia. Washington, D.C. (http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1481830), 11 de abril de 2009. |
| Cooperación para el Desarrollo | BONI Y CERESO, 2008 | Boni, A. y Cereso, S. (2008). "La Educación para el Desarrollo (EpD) como motor de cambio transformador en los actores de la cooperación para el desarrollo". Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano, Cuaderno núm. 7, pp. 26-32, junio 2008 (http://www.cuadernos.tpdh.org/file_upload/07_7_sandra_boni_&_cereso.pdf), 28 de febrero de 2009. |
| Cooperación para el Desarrollo | BONI, 2008 | Boni, A. (2008). "Educación Superior y Desarrollo Participativo". Cuadernos Internacionales de Tecnología para el Desarrollo Humano, junio 2008. Cuaderno núm. 7, pp. 75-79 (http://www.cuadernos.tpdh.org/file_upload/07_14_1_recursos_educativos.pdf) 28 de febrero de 2009. |
| Cooperación para el Desarrollo | CALVO, 2001 | Calvo, A. (2001) "Los organismos internacionales y la cooperación al desarrollo". Revista de Economía Mundial, 5, 2001, pp. 47-61. |
| Cooperación para el Desarrollo | DE ALLENDE Y MORONES, 2006 | De Allende, C. y Morones, G. (2006). Glosario de términos vinculados con la cooperación académica. México: ANUIES (http://www.anui.es/c_nacional/pdf/glosariocoopnal2-jul06.pdf), 11 de abril de 2009. |
| Cooperación para el Desarrollo | DOMININO, 2007 | Dominino, D. (2007). "Perfiles de la universidad española en cooperación para el desarrollo. Una aproximación a las relaciones con las ONGD". Revista Electrónica de Cooperación Internacional, núm. 1, diciembre de 2007 (http://www.cideal.org/news_pdf/cooperacion_universitaria_OK.pdf) 28 de febrero de 2009. |
| Cooperación para el Desarrollo | FRERES Y CABO, 2003 | Freres, Ch. (Dir.) y Cabo, C. (2003). Las Universidades de la Comunidad de Madrid y la Cooperación al Desarrollo. Documentos Técnicos [2], Dirección General de Universidades, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid (http://www.cecod.net/Informe_aieti.pdf), 11 de abril de 2009. |
| Cooperación para el Desarrollo | GRASA, 2006 | Grasa, R. (2006). "Instituciones para una cooperación al desarrollo de calidad: aclaraciones y propuestas iniciales". Revista CIDOB d'Afers Internacionals, núm. 72, p. 85-95 (http://www.oei.es/cultura/InstitucionesJAAlonso.pdf), 11 de abril de 2009. |
| Cooperación para el Desarrollo | RED XAVIER RED EUROPEA ONGD JESUITAS | Red Xavier. Red Europea ONGD Jesuitas (http://www.netxavier.org/). |
| Cooperación para el Desarrollo | SEBASTIÁN, 2000 | Sebastián, J. (2000). "Modalidades y tendencias de la cooperación internacional de las universidades". Revista Española de Desarrollo y Cooperación (Madrid), núm. 5, pp. 125-144. |
| Cooperación para el Desarrollo | SOTILLO, 1998 | Sotillo, J. (1998). "La Unión Europea y la Cooperación para el Desarrollo". Política y Sociedad, 28, pp. 71-83 Universidad Complutense de Madrid. |

| TEMAS | ARCHIVO | REFERENCIA |
|--------------------------------|------------------------|--|
| Cooperación para el Desarrollo | ZÚÑIGA, 2001 | Zúñiga, L. (2001). "Cooperación Internacional para el Fortalecimiento de la Calidad de la Educación". Revista Interamericana de Educación de Adultos, núm. Especial de Aniversario, 2001. (http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a2001_1/zuniga.pdf) 11 de abril de 2009. |
| Desarrollo | ARANDA, 1991 | Aranda, S. (1991). "Crisis y nuevos modelos de desarrollo". Nueva Sociedad, núm. 113, mayo-junio, pp. 91-100. |
| Desarrollo | BOISIER, 2003 | Boisier, S. (2003). Post-Scriptum sobre Desarrollo Regional: Modelos Reales y Modelos Mentales. Eure-Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales, vol XXIX, núm. 72. |
| Desarrollo | BOISIER, 2005 | Boisier, S. (2005). "¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización?" Revista de la CEPAL núm. 86, agosto, pp. 47-62 (http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/22211/G2282eBoisier.pdf), 30 de marzo de 2009. |
| Desarrollo | GUTIÉRREZ, 2008 | Gutiérrez, E. (2008). "De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable: historia de la constitución de un enfoque multidisciplinario". Ingenierías, abril-junio 2008, vol. XI, núm. 39, pp. 21-35 (http://w3.dsi.uanl.mx/publicaciones/trayectorias/25/pdf/3.2_de_las_teorias_del_desarrollo.pdf), 30 de marzo de 2009. |
| Documentos Educación Superior | ANUIES, 1998 | ANUIES (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. |
| Documentos Educación Superior | UNESCO, 2008 | UNESCO (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia: CRES (http://www.cres2008.org/es/index.php) 20 de febrero de 2009. |
| Documentos Educación Superior | UNESCO, 1998 | UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm), 20 de febrero de 2009. |
| Extensión Universitaria | CAMPOS Y SÁNCHEZ, 2006 | Campos, G. y Sánchez, G. (2006). "La vinculación universitaria y sus interpretaciones". Ingenierías, enero-marzo, vol. 9, núm. 30, pp. 18-25 (http://ingenierias.uanl.mx/30/index.html) 25 de febrero de 2009. |
| Extensión Universitaria | SERNA, 2004 | Serna, G. (2004). Modelos de Extensión Universitaria en México. Revista de la Educación Superior. ANUIES, julio-septiembre de 2004, vol. XXXIII (3), pp. 79-92 (http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui/publicaciones/revsup/131/02.html) 25 de febrero de 2009. |
| Extensión Universitaria | FRESÁN, 2004 | Fresán, M. (2004). "La extensión universitaria y la universidad pública". Reencuentro, abril, núm. 039. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Distrito Federal, México, pp. 47-54. (http://www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/funciones/funciones/Lectura%20La%20extension%20universitaria%20y%20la%20Universidad%20Publica.pdf) 15 de febrero de 2009. |

| TEMAS | ARCHIVO | REFERENCIA |
|----------------------------------|---------------------------|--|
| Extensión Universitaria | GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, 2003 | González, G. y González M. (2003). "Extensión universitaria: principales tendencias en su evaluación y desarrollo". Revista de Educación Superior, vol. 23, núm. 1. (http://www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/012003/Art%20020103.pdf), 15 de febrero de 2009. |
| Extensión Universitaria | RUIZ, 2008 | Ruiz, L. (2008). Conferencia Introductoria. Reunión Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la cultura. 22 y 23 de mayo del 2008. Universidad Autónoma de Zacatecas-ANUIES. (http://www.anuies.mx/f_extension/html/eventos/zaca_ponencia.htm), 15 de enero de 2009. |
| Extensión Universitaria | PADILLA Y ESPINOSA, 2004 | Padilla, J. y Espinosa, E. (2004). "Reformas e Innovaciones. La vinculación de la universidad pública con el sector productivo". Revista de la Educación Superior, vol. XXXIII (1), núm. 129, enero-marzo. (http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/), 20 de febrero de 2009. |
| Extensión Universitaria | VEGA Y CASTILLO, 2008 | Vega-Carrillo, H. y Castillo, G. (2008). La Extensión y Vinculación: Elementos insustituibles en la Consolidación y Progreso de la Educación Superior Mexicana. Reunión Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la cultura. 22 y 23 de mayo del 2008. Universidad Autónoma de Zacatecas-ANUIES (http://www.anuies.mx/f_extension/html/eventos/zaca_ponencia.htm), 15 de enero de 2009. |
| Extensión Universitaria | VEGA, 2002 | Vega, J. (2002). "La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo". Investigación y Desarrollo, mayo, vol. 10, núm. 1, pp. 26-39 (http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26812103), 2 de julio de 2009. |
| Función Social de la Universidad | AUSJAL, 1995 | AUSJAL (1995). Desafíos de América Latina y Propuesta Educativa. Bogotá, Secretaría Ejecutiva |
| Función Social de la Universidad | BRUNNER, 1998 | Brunner, J. (1998). "La Universidad latinoamericana frente al próximo milenio". Revista Universidades, México, núm. 16, UDUAL |
| Función Social de la Universidad | FERNÁNDEZ, S.F. | Fernández-Martos, J. (s.f.). Función Social de la Universidad. Universidad de Comillas (http://www.upcomillas.es/webcorporativo/Servicios/Solidario/Documentos/Funcion_Social_de_la_Universidad.pdf), 2 de julio de 2009. |
| Función Social de la Universidad | FERNÁNDEZ, 2008 | Fernández, D. (2008). "La calidad académica como pertinencia social". Diálogos Universitarios, núm. 15. Universidad Iberoamericana de León. Noviembre de 2008 (http://www.uia.edu.mx/area_edu/centros/img/dialogos/15-calidad.pdf), 15 de febrero de 2009. |
| Función Social de la Universidad | GARCÍA, 2008 | García, C. (2008). "El compromiso social de las universidades". Cuadernos del CENDES, enero-abril, año/vol.25, núm. 067. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela, pp. 129-134 (http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=40306707&iCveNum=9981), 25 de febrero de 2009. |

| TEMAS | ARCHIVO | REFERENCIA |
|----------------------------------|--------------------------------|--|
| Función Social de la Universidad | IBARRA, 2006 | Ibarra, E. (2006). "Educación superior, entre el mercado y la sociedad: apuntes para imaginar su función social". Revista de Educación Superior, vol. 35 (2), núm. 138, abril-junio, pp. 122-133 (http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60413808&iCveNum=4460), 25 de febrero de 2009. |
| Función Social de la Universidad | MALAGÓN, 2006 | Malagón, L. (2006). "La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social". Educación y Educadores, vol, 9, núm. 2, pp. 79-93 (http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83490210&iCveNum=6599), 10 de marzo de 2009. |
| Función Social de la Universidad | NAVARRO, 2002 | Navarro, A. (2002). "Una forma de profundizar la relación Universidad-Sociedad". Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, diciembre, núm. 015 Universidad de Jujuy. San Salvador de Jujuy, Argentina, pp. 31-41 (http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/185/18501504.pdf), 15 de febrero de 2009. |
| Función Social de la Universidad | RAMÍREZ, PÉREZ, CASTELLANOS | Ramírez, J., Pérez, R. y Castellanos, J. (2007). La participación de la universidad en la transformación social. Nuevos problemas en tiempos de globalización. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, 5-9 de noviembre de 2007 (http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at10/PRE1178209419.pdf), 24 de febrero de 2009. |
| Función Social de la Universidad | TÜNNERMANN, 2002 | Tünnermann, C. (2002). "La educación superior y desafíos del tercer milenio". Instituto Latinoamericano de Educación para el Desarrollo (http://www.ilaedes.org/documentos/articulos/Educacionydesafios.pdf), 15 de febrero de 2009. |
| Función Social de la Universidad | TÜNNERMANN, 2006 | Tünnermann, C. (2006). La educación superior en América Latina y el Caribe: 10 años después de la Conferencia Mundial de 1998. Bogotá: Pontificia Universidad Xaveriana. UNESCO (http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/Libro%20Educacion%20Superior.pdf), 15 de febrero de 2009. |
| Función Social de la Universidad | VEGA-CARRILLO Y CASTILLO, 2008 | Vega-Carrillo, H. y Castillo, G. (2008). "La Extensión y Vinculación: Elementos insustituibles en la Consolidación y Progreso de la Educación Superior Mexicana". Reunión Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Difusión de la cultura. 22 y 23 de mayo del 2008. Universidad Autónoma de Zacatecas-ANUIES (http://www.anui.es.mx/f_extension/html/eventos/zaca_ponencia.htm), 15 de enero de 2009. |
| Función Social de la Universidad | VILLASEÑOR, 2003 | Villaseñor, G. (2003). La función social de la educación superior en México. Lo que es y lo que queremos que sea. UAM-Xochimilco. CESU. UNAM. Universidad Veracruzana (http://dcsh.xoc.uam.mx/produccioneditorial/libreriavirtual/Lafuncion/Villasenor.pdf), 15 de febrero de 2009. |
| Intervención Social | BLANCO, 2006 | Blanco, J. (2006). "La construcción social del sujeto de intervención: los modelos implícitos en los procesos de intervención social". Acciones e investigaciones sociales, núm. extra 1, 2006, p. 179 (http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002433), 3 de julio de 2009. |

| TEMAS | ARCHIVO | REFERENCIA |
|---------------------|----------------------------|---|
| Intervención Social | BUENO, 2002 | Bueno, J. (2002). "La inclusión y los procesos de intervención social". <i>Acciones e Investigaciones Sociales</i> , 16, 293-327 (http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=301679), 4 de julio de 2009. |
| Intervención Social | CARBALLEDA, 2008A | Carballeda, A. (2008). "La intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas públicas" (http://www.redagora.org.ar/paginas/documentos/biblioteca.html). |
| Intervención Social | CARBALLEDA, 2008B | Carballeda, A. (2008). <i>Intervención en lo social y pensamiento crítico. Una mirada desde nuestra América en los escenarios actuales de Trabajo Social</i> (http://www.redagora.org.ar/paginas/documentos/biblioteca.htm) |
| Intervención Social | CORVALÁN Y FERNÁNDEZ, 2000 | Corvalán, J. y Fernández, G. (2000). "Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales". <i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos</i> , vol. XXX, núm. 4, pp. 9-50 (http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27030402), 4 de julio de 2009. |
| Intervención Social | CORVALÁN, 1996 | Corvalán, J. (1996). <i>Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad</i> . Documento núm. 4, CIDE (http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Mip1/corvalan.pdf), 15 de febrero de 2009. |
| Intervención Social | COSTA, 1987 | Costa, M. (1987). "Los programas de intervención social: criterios de pertinencia y estilos de intervención". <i>Papeles del Psicólogo: Revista del Colegio Oficial de Psicólogos</i> , núm. 31 (http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=330), 20 de junio de 2009. |
| Intervención Social | FANTOVA, 2002A | Fantova, F. (2002a). "Propuestas de avance para nuestra intervención social". (http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Intervenci%C3%B3n%20social/Propuestas%20de%20avance%20para%20nuestra%20intervenci%C3%B3n%20social%20(2002).pdf), 20 de febrero de 2009. |
| Intervención Social | FANTOVA, 2002B | Fantova, F. (2002b). "Intervención Social y Construcción de Redes" (http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Intervenci%C3%B3n%20social/index.asp), 20 de febrero de 2009. |
| Intervención Social | FANTOVA, 2006 | Fantova, F. (2006). "Aproximaciones a la intervención social". (http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Intervenci%C3%B3n%20social/Aproximaciones%20a%20la%20intervención%20social%20(2006).pdf), 15 de febrero de 2009. |
| Intervención Social | FANTOVA, 2007 | Fantova, F. (2007). "Repensando la intervención social". <i>Documentación Social</i> , 47, 183-198 (http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Intervenci%C3%B3n%20social/Repensando%20la%20intervención%20social%20(2007).pdf), 15 de febrero de 2007. |
| Intervención Social | FONTENEAU, 2003 | Fonteneau, G. (2003). <i>Responsabilidad Social Corporativa. Alianza Global Jus Semper</i> . Ensayo Temático (http://www.jussemper.org/Inicio/Resources/RSCimplicacionessoc.pdf), 6 de abril de 2009. |

| TEMAS | ARCHIVO | REFERENCIA |
|--------------------------------------|------------------------------------|--|
| Intervención Social | FONTANEDA, CAMINO Y MARISCAL, 2007 | Fontaneda, I., Camino, M. y Mariscal, M. (2007). Aproximación al concepto de Responsabilidad Social. Anales de mecánica y electricidad, septiembre-octubre 2007 (https://www.icaei.es/contenidos/publicaciones/anales_get.php?id=1457), 6 de abril de 2009. |
| Intervención Social | MONTENEGRO, 2001 | Montenegro, M. (2001). Conocimientos, agentes y articulaciones: una Mirada situada a la intervención social. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona (http://www.tdx.cesca.es/TDX-0702101-234813/), 15 de febrero de 2009. |
| Intervención Social | RENERÍA, 2004 | Rentería, E. (2004). "De las intervenciones grupales a las intervenciones sociales. Un ensayo sobre el uso del conocimiento científico en el caso de las intervenciones profesionales". Revista de Estudios Sociales, 18, agosto de 2004, pp. 37-49 (http://res.uniandes.edu.co/view.php/354/1.php), 20 de febrero de 2009. |
| Pensamiento Complejo | CARRIZO, ESPINA Y KLEIN, 2004 | Carrizo, L., Espina, M. y Klein, J. (2004). Transdisciplinariedad y Complejidad en el Análisis Social. Gestión de las Transformaciones Sociales. Documento de Debate núm. 70. París: UNESCO (http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136367s.pdf), 20 de febrero de 2004. |
| Pensamiento Complejo | POZZOLI, 2007 | Pozzoli, M (2004). "Transformar el conocimiento en la sociedad globalizada (Pensamiento complejo y transdisciplinariedad)". Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 5, 16 (http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30501608), 20 de febrero de 2004. |
| Promoción Social | REYGADAS, 2006 | Reygadas, R. (1998, 2006). Abriendo veredas. Iniciativas públicas y sociales de las redes de organizaciones civiles. México: Convergencia de Organismos Civiles (http://vinculando.org/sociedadcivil/abriendo_veredas/14_genesis_promocion.html), 10 de junio de 2009. |
| Promoción Social | SHUGURENSKY, 1989 | Shugurensky, D. (1989). Introducción al mundo de la promoción social. Pátzcuaro, Michoacán: UNESCO/OREALC/CREFAL. (http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/apuntes/apuntes2/indice.htm), 10 de junio de 2009. |
| Responsabilidad Social Universitaria | ARDILES, 2003 | Ardiles, C. (2003). Educando para la responsabilidad social. La Universidad en su Función Docente. Santiago: Proyecto Universidad: Construye País. |
| Responsabilidad Social Universitaria | CORTINA, 2003 | Cortina, A. (2003). Conferencia presentada en el Seminario Internacional de Responsabilidad Social Empresarial. 9 de abril de 2003. Santiago de Chile: Centro de Información del Comportamiento Empresarial (http://www.ciceenlinea.cl/intranet/documentos/EmpresasyEticaAdelaCortina.pdf), 8 de abril de 2009. |
| Responsabilidad Social Universitaria | CUESTA Y VALOR, 2003 | Cuesta, M. y Valor, C. (2003). "Responsabilidad social de la empresa. Concepto, medición y desarrollo en España". Boletín Económico de ICE, núm. 2755, del 20 al 26 de enero de 2003, pp. 7-19 (http://www.cecocod.net/rsc.pdf), 8 de abril de 2009. |
| Responsabilidad Social Universitaria | COHEN, 2007 | Cohen, D. (2007). "Desafíos de la Responsabilidad Social Universitaria". Razón y Palabra, núm. 55, febrero-marzo, 2007 (http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antiguos/n55/dcohen.html), 8 de abril de 2009. |

| TEMAS | ARCHIVO | REFERENCIA |
|--------------------------------------|-----------------------------------|---|
| Responsabilidad Social Universitaria | DE LA CALLE ET AL, 2007 | De la Calle, C., García, J., Jiménez, P. y Ortega, M. (2007). "Validación y medida de la responsabilidad social en la universidad". Revista Complutense de Educación, 19, 2, pp. 385-404. |
| Responsabilidad Social Universitaria | FERNÁNDEZ, DELPIANO, FERARI, 2006 | Fernández, C., Delpiano, C. y De Ferari, J. (Eds.) (2006). Responsabilidad Social Universitaria, una manera de ser Universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena. Santiago de Chile: Universidad Construye País (http://www.construyepais.cl), noviembre de 2008. |
| Responsabilidad Social Universitaria | FONTANEDA, 2007 | Fontaneda, I., Camino, M. y Mariscal, M. (2007). "Aproximación al concepto de Responsabilidad Social". Anales de mecánica y electricidad, septiembre-octubre 2007 (https://www.icaei.es/contenidos/publicaciones/anales_get.php?id=1457), 6 de abril de 2009. |
| Responsabilidad Social Universitaria | FONTENEAU, 2003 | Fonteneau, G. (2003). "Responsabilidad Social Corporativa". Alianza Global Jus Semper. Ensayo Temático (http://www.jussemper.org/Inicio/Resources/RSCimplicacionessoc.pdf), 6 de abril de 2009. |
| Responsabilidad Social Universitaria | HERSH Y SHNEIDER, 2005 | Hersh, R. y Shneider, C. (2005). Fostering personal and social responsibility, Liberal Education, verano-otoño, 2005. |
| Responsabilidad Social Universitaria | IMBERNÓN, 1999 | Imbernón, F. (1999). "Responsabilidad Social, Profesionalidad y Formación Inicial en la Docencia Universitaria". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 34 enero-abril 1999, pp. 123-132. |
| Responsabilidad Social Universitaria | JIMÉNEZ, 2002 | Jiménez, M. (2002). Educar para la responsabilidad social. Santiago: Proyecto Universidad: Construye País. |
| Responsabilidad Social Universitaria | LÓPEZ, 2006 | López, F. (2006) Responsabilidad Social de la Universidad en el Escenario Mundial Actual. Universidad Politécnica de Cataluña: Barcelona, España. |
| Responsabilidad Social Universitaria | MARTÍNEZ ET AL, 2006 | Martínez, C., Mavarez, R., Rojas, L., Rodríguez, J. y Carvallo, B. (2006). La responsabilidad social como instrumento para fortalecer la vinculación universidad-entorno social. I Congreso Iberoamericano de ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+I (www.owi.es/memoriasctsi/ mesa15/mo5p02.pdf), 8 de abril de 2009. |
| Responsabilidad Social Universitaria | MARTÍNEZ, 2007 | Martínez, C. (2007). "La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social". Foro Virtual Educa, 2007. 18-22 de junio de 2007. São José dos Campos, Brasil (http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19308&dsID=n02martinecar07.pdf), 8 de abril de 2009. |
| Responsabilidad Social Universitaria | MELÉ, 2007 | Melé, D. (2007). "Responsabilidad social de la empresa: una revisión crítica a las principales teorías". Ekonomíaz, 65, 2, 2º cuatrimestre. |
| Responsabilidad Social Universitaria | ROMERO, 2004 UCP, 2006 | Romero, F. (2004). "Ética de la Solidaridad y Responsabilidad Social Empresarial". Razón y Palabra, núm. 40, agosto-septiembre. |

| TEMAS | ARCHIVO | REFERENCIA |
|--------------------------------------|------------------|---|
| Responsabilidad Social Universitaria | UCP, 2006 | Equipo Coordinador UCP (2006). "Responsabilidad Social Universitaria. Aproximación al concepto y a su práctica". En C. Fernández, C. Delpiano y J. De Ferrari, (Eds). Responsabilidad Social Universitaria, una manera de ser Universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena. Santiago de Chile: Universidad Construye País, pp. 41-58 (http://www.construyepais.cl), noviembre de 2008. |
| Responsabilidad Social Universitaria | VALLAEYS | Vallaes F. (2006). Marco Teórico de la Responsabilidad Social Universitaria. Red Ética y Desarrollo BID. CD interactivo. |
| Responsabilidad Social Universitaria | VALLAEYS, 2005 | Valleys, F. (2005). "¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?" PALESTRA. Portal de Asuntos Públicos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (http://www.palestra.pucp.edu.pe/portal/pdf/111.pdf), 20 de noviembre de 2008. |
| Responsabilidad Social Universitaria | VALLAEYS, 2007 | Vallaes, F. (2007). Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. Conferencia presentada en el Taller de Responsabilidad Social Universitaria para el área de Formación Social. 8 de abril de 2007, México, D.F.: ITESM (http://www.itesm.mx/va/FEV/dic07/directores_carrera/Responsabilidad_Social_Universitaria.pdf), 20 de noviembre de 2008. |
| Universidad inspiración jesuita | AUSJAL, 1995 | AUSJAL (1995). Desafíos de América Latina y Propuesta Educativa. Bogotá, Secretaría Ejecutiva. |
| Universidad inspiración jesuita | AUSJAL, 2008 | AUSJAL (2008). Políticas e indicadores de Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL. Documento Base (http://www.ausjal.org/files/rsu.pdf), 5 de noviembre de 2008. |
| Universidad inspiración jesuita | FERNÁNDEZ, 2009 | Fernández, F. (2009). "¿Cómo aprendemos hoy desde la visión ignaciana para mejorar mañana?" Conferencia presentada en el XVI Simposium de Educación. Guadalajara: ITESO. 11 a 14 de marzo de 2009 (www.simposiumeducación.iteso.mx/conferencias.php), 9 de julio de 2009. |
| Universidad inspiración jesuita | GOROSTIAGA, 2000 | Gorostiaga, X. (2000). "En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 1, pp. 11-66. |
| Universidad inspiración jesuita | KOLVENBACH, 2001 | Kolvenbach, P. (2001). La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del Carisma Ignaciano. Reunión Internacional de la Educación Superior de la Compañía de Jesús. Roma, 27 de mayo de 2001 |
| Universidad inspiración jesuita | NICOLÁS, 2008 | Nicolás, A. (2008). "Misión y Universidad: ¿Qué futuro queremos?" Conferencia dictada en ESADE. Barcelona, 12 de noviembre de 2008. |
| Dcts Institucionales ITESO CIFS | CIFS, S.F. | Centro de Investigación y Formación Social (s.f.). Borrador del Proyecto de Intervención/ Investigación Social del CIFS-ITESO denominado "Desarrollo Regional-Sur de Jalisco". Guadalajara: ITESO, inédito. |
| Dcts Institucionales ITESO CIFS | | Centro de Investigación y Formación Social (1999). Transformación Social. Documento para uso interno del CIFS. Guadalajara: ITESO, inédito. |

| TEMAS | ARCHIVO | REFERENCIA |
|------------------------------------|------------------|---|
| Dcts Institucionales ITESO CIFS | CIFS, 2001A | Centro de Investigación y Formación Social (2001a). Programa Formal de Investigación 2002-2004 del Centro de Investigación y Formación Social. Guadalajara: ITESO, inédito. |
| Dcts Institucionales ITESO CIFS | | Centro de Investigación y Formación Social (2001b). La imprescindible tarea de re-conocer. Documento de trabajo para la reunión de Sistematización. Octubre 2001. Guadalajara: CIFS-ITESO, inédito. |
| Dcts Institucionales ITESO CIFS | | Centro de Investigación y Formación Social (2002). Planeación y Gestión de Proyectos. Guadalajara: CIFS-ITESO, inédito. |
| Dcts Institucionales ITESO CIFS | CIFS-ITESO, 2007 | Centro de Investigación y Formación Social (2007a). Marco Institucional para el desarrollo de la Intervención Social Universitaria. Guadalajara: CIFS-ITESO, inédito. |
| Dcts Institucionales ITESO CIFS | | Centro de Investigación y Formación Social (2007b). La intervención social en el Centro de Investigación y Formación Social: un enfoque metodológico. Guadalajara: ITESO. Comisión de investigación del CIFS sobre Intervención Social Universitaria, inédito. |
| Dcts Institucionales ITESO CIFS | | Centro de Investigación y Formación Social (2008a). Intervención y Transformación Social. Síntesis de reflexiones históricas. Guadalajara: ITESO, inédito. |
| Dcts Institucionales ITESO CIFS | CIFS, 2007B | Centro de Investigación y Formación Social. (2008b). Dimensiones constitutivas de una práctica de ISU desde la experiencia de los programas del CIFS. Un acercamiento esquemático. IV Foro de Innovación Educativa. Guadalajara:ITESO, 10 de diciembre de 2008. |
| Dcts Institucionales ITESO CIFS | CIFS, 2008c | Centro de Investigación y Formación Social (2008c). Agua, agrobiodiversidad y medio ambiente en la región Guadalajara-Santiago-Chapala. Protocolo de Investigación. Programa de Ecología Polígica. Guadalajara: CIFS-ITESO, inédito. |
| Dcts Institucionales ITESO CIFS | ITESO, 2000A | ITESO (2000a). Hacia un Modelo de Intervención Social Universitario. Comisión de Proyectos de Intervención. Guadalajara: ITESO, inédito. |
| Dcts Institucionales ITESO CIFS | | ITESO (2000b). Agenda Institucional de Planeación. Escenario en 2006 y planes trienales 2000-2002. Guadalajara, inédito. |
| Dcts Institucionales ITESO CIFS | | ITESO (2002). Marco de la Revisión Curricular (Documento de Trabajo). Guadalajara: ITESO, Dirección General Académica, inédito. |
| Dcts Institucionales ITESO CIFS | ITESO, 2003 | ITESO (2003). Marco Institucional para el desarrollo de la Intervención Social Universitaria (ISU). Comisión de Proyectos de Intervención. Guadalajara: Consejo Académico del ITESO, inédito. |