Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica

Douglas A. Izarra Vielma
Coordinador

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Núcleo Académico Táchira
Centro de Investigacion Educativa "Georgina Calderón"

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Núcleo Académico Táchira
Centro de Investigación Educativa
"Georgina Calderón"

EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS EN ÉTICA PROFESIONAL Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN IBEROAMÉRICA

San Cristóbal, mayo de 2016

EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS EN ÉTICA PROFESIONAL Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN IBEROAMÉRICA

© Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón
2016
HECHO EL DEPÓSITO DE LEY
lfi4602016370845

ISBN: 978-980-281-224-0

Diseño de Portada: Morelia Eróstegui Navia

Esta obra ha sido evaluada por pares académicos a quienes se agradece su tiempo, recomendaciones y sugerencias

Índice

pp.

Introducción 7
Douglas A. Izarra Vielma

I Parte Prácticas de formación en ética profesional

Experiencias para la formación en valores de docentes estudiantes de posgrado 13
Douglas A. Izarra Vielma

El componente ético de la evaluación educativa. Rasgos del docente 30
Roberto Sanz Ponce y Elena López Luján

Representaciones sobre responsabilidad docente en estudiantes de posgrado en educación en México 46
Ana María Acosta Pech, Cecilia Salomé Navia Antezana y Jorge Bracamontes Grajales

Ética profesional desde la perspectiva de los estudiantes de la licenciatura en comunicación de la Universidad Iberoamericana Puebla 66
Araceli Noemí Barragán Solís

II Parte Aspectos empíricos y teóricos de la ética profesional y la responsabilidad social universitaria

Percepción de académicos de universidades de México y España sobre los valores de la ética de la investigación 88
Ana Hirsch Adler

Ética profesional y responsabilidad social en la Investigación: el caso de investigadores nacionales de una universidad privada en México 103
Juan Martín López Calva, Martha Leticia Gaeta González, María del Carmen de la Luz Lanzagorta y Paulina Iturbide Fernández

Excelencia y profesores universitarios 126
José Francisco Alanís Jiménez

La Responsabilidad Social de la Organización. Una herramienta para el desarrollo sostenible 142
Michel Nieto Bermúdez

La responsabilidad social universitaria en una universidad pública mexicana: la UAEM. 166
Luz Marina Ibarra Uribe, Ana Esther Escalante Ferrer y César Darío Fonseca Bautista

Responsabilidad Social Universitaria; una acción impostergable 191
Isabel Calderón

III Parte Responsabilidad social universitaria, ética e inclusión educativa

La construcción de instituciones educativas incluyentes y la responsabilidad social universitaria 210
Judith Pérez Castro

Los desafíos éticos y políticos de la educación inclusiva en Latinoamérica a inicios del Siglo XXI. 230
Aldo Ariel Ocampo González

Autores 260

Introducción

Douglas A. Izarra Vielma

A partir de las conclusiones de las mesas de trabajo realizadas en el I Congreso Internacional: Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria, celebrado en la ciudad de Medellín (Colombia), en las instalaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó, durante los días 4 y 5 de mayo de 2015, se decidió explorar la posibilidad de una publicación conjunta entre los miembros de la Red Académica Iberoamericana sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria.

Tal decisión se asumió en la mesa de trabajo liderada por la Dra. Ana Hirsch Adler, en la cual se planteó la necesidad de trabajar de forma conjunta para realizar una contribución que coadyuve en el logro de los objetivos establecidos para la Red, particularmente: *generar conocimiento y metodologías sobre ética profesional y responsabilidad social universitaria en instituciones de educación superior en Iberoamérica* y *consolidar la colaboración académica iberoamericana tendiente a desarrollar la creación y divulgación de conocimiento en el campo de la ética profesional y la responsabilidad social*; adicional a lo anterior en los objetivos específicos de la Red se señala *promover los procesos y productos generados por esta investigación a través de acciones de difusión en Iberoamérica*.

A partir de esos propósitos veinte académicos provenientes de Venezuela, México, España, Colombia y Chile, asumieron la responsabilidad de trabajar desde diferentes enfoques y objetos de estudio los propósitos planteados en el encuentro de Medellín, aportando de este modo los doce capítulos que conforman el libro que hoy ponemos a disposición del colectivo académico interesado en los temas de ética profesional y responsabilidad social universitaria.

Cada uno de los capítulos fue objeto de evaluación por pares académicos, en este caso particular contamos con la colaboración de los participantes del programa de postdoctorado en Investigación, Pedagogía y Conocimiento, que se desarrolla en el Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, posteriormente el texto fue dictaminado por el Dr. Rodrigo López Zavala, de esta manera esperamos presentar un producto de calidad que represente una contribución

significativa al campo de estudio abordado en el congreso.

Los trabajos incluidos en este libro se articulan en torno a tres ejes problemáticos: prácticas de formación en ética profesional; aspectos empíricos y teóricos de la ética profesional y la responsabilidad social universitaria y, por último, responsabilidad social universitaria, ética e inclusión educativa.

Los textos que corresponden con el primer eje problemático comienzan con el capítulo *Experiencias significativas para la formación en valores de docentes estudiantes de posgrado*, de Douglas A. Izarra Vielma. El autor señala la importancia que tiene el espacio escolar para la formación de los propios docentes dado que estos otorgan capital importancia a las interacciones formativas que viven con sus compañeros de trabajo.

Desde España, Roberto Sanz Ponce y Elena López Luján reflexionan en relación con la evaluación, señalan que este proceso debería convertirse en una relación dialógica –comunicativa- entre profesor y alumnos, en el cual entran en juego aspectos técnicos, conceptuales o procedimentales, sin embargo, también resulta fundamental reconocer los aspectos de carácter ético y emocional.

Recuperando el análisis de las representaciones y la memoria semántica, Ana María Acosta, Cecilia Navia y Jorge Bracamontes presentan los resultados de una investigación desarrollada con estudiantes de posgrados en educación en México en torno a la responsabilidad docente, encuentran que este concepto aparece asociado con elementos técnicos y éticos.

Por su parte Araceli Noemí Barragán, presenta un avance de su trabajo de investigación que tiene por objetivo conocer la perspectiva que respecto con la ética de la comunicación tienen los alumnos de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Ibero Puebla, México. El texto revela la importancia que confieren los participantes del estudio a informar y comunicar, y los valores a los que atribuyen mayor relevancia.

La segunda sección del libro, aspectos empíricos y teóricos de la ética profesional y responsabilidad social universitaria, comienza con el trabajo de Ana Hirsch Adler, la autora presenta una comparación de la percepción que tienen académicos españoles y mexicanos en relación con la ética de la investigación, resalta en sus hallazgos que en ambos contextos se confiere gran importancia a la búsqueda de la verdad y del conocimiento.

La responsabilidad ética como elemento central de la investigación es tratada por López Calva, Gaeta González, De la Luz Lanzagorta e Iturbide Fernández, en su capítulo este equipo de profesores pretende conocer las concepciones sobre la relación entre ética profesional y responsabilidad social en el trabajo del investigador a partir del testimonio de investigadores nacionales de una universidad privada de México.

El tema de la excelencia es presentado por José Alanís Jiménez, el autor expone los principales hallazgos de un extenso estado de la cuestión sobre la excelencia del profesorado. Destaca que asumir la excelencia puede derivar en un conflicto entre las instituciones que dicen promoverla y los docentes universitarios, de esta manera la excelencia es vista como un reto ético.

El trabajo de Michel Nieto Bermúdez trata de sustentar epistemológica y teóricamente la Responsabilidad Social de la Organización. Plantea que tal concepto es de mayor alcance que cualquier otro que pretenda referirse a la reunión sistemática de personas para el cumplimiento de un mismo fin, así como establece la vinculación entre este concepto y el desarrollo sostenible.

Ibarra, Escalante y Fonseca, presentan una revisión documental de la evolución del concepto de responsabilidad social corporativa y su evolución hasta su aplicación como Responsabilidad Social Universitaria. En el caso mexicano, dan cuenta de este proceso a partir de la experiencia vivida en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

El tema de la Responsabilidad Social Universitaria también es tratado conceptualmente en el trabajo de Calderón. La autora presenta una revisión teórica de este concepto a partir de las investigaciones realizadas en varios países de la región (Chile, Perú, Colombia y Venezuela). El texto deja abiertas un conjunto de interrogantes en relación con el trabajo que realizan las universidades en esta materia.

La tercera sección del texto, políticas públicas, responsabilidad social universitaria e inclusión educativa, incluye dos trabajos. Judith Pérez-Castro trata la relación entre responsabilidad social universitaria y discapacidad, destacando el compromiso que tienen las universidades en la construcción de instituciones incluyentes. Finalmente, se presenta el trabajo de Ocampo, quien en un trabajo de carácter teórico asume la búsqueda de fundamentos éticos y políticos para el desarrollo de una educación inclusiva acorde con los

inicios del siglo XXI.

Tenemos la certeza de que “Experiencias y perspectivas en ética profesional y responsabilidad social universitaria en Iberoamérica” es una obra en la que se evidencia que es posible articular las preocupaciones académicas de profesores e investigadores de diferentes países, comprometidos en establecer un diálogo y un debate en torno a estos dos grandes campos temáticos. Los trabajos presentados nos plantean la importancia de seguir profundizando el debate acerca del papel que las universidades y los universitarios tenemos en relación con la formación de profesionales éticos y responsables en su ejercicio profesional y con la sociedad en un contexto cada vez más complejo y problemático.

El aumento de las diferencias sociales y económicas, de nuevas formas de discriminación y exclusión, conductas no éticas en el campo empresarial, administrativo y también en las universidades, la tendencia a la destrucción del medio ambiente, entre otros aspectos, son problemas que atañen directamente a los investigadores y a los universitarios. Los trabajos que aquí presentamos, podrán abrir nuevas preguntas o interrogantes para seguir pensando las profesiones y las universidades como espacios articulados con su contexto, o también, por qué no, como espacios de reflexión y crítica que contribuyan a la construcción de un mundo más justo, igualitario y equitativo, y a la formación de los profesionales que se requieren para lograrlo.

I Parte

Prácticas de formación en ética profesional

EXPERIENCIAS PARA LA FORMACIÓN EN VALORES DE DOCENTES ESTUDIANTES DE POSGRADO

Douglas A. Izarra Vielma
daiv@ciegc.org.ve

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación orientada a identificar experiencias relevantes para la formación en valores de docentes. Se realizó un trabajo con profesores que realizan estudios de posgrado en educación en tres instituciones universitarias del estado Táchira, Venezuela. Se aplicó un cuestionario en el que se les pedía mencionar una situación formativa que les resultara significativa para su formación en valores. Los resultados se organizaron en cinco grupos: (a) relación-encuentro; (b) experiencias formales; (c) ejercicio profesional; (d) hogar; (e) experiencias negativas. Se identificó como la experiencia más significativa aquella relacionada con las interacciones formativas, especialmente con otros docentes. De allí que se concluye con la necesidad de mejorar la formación que se desarrolla en los programas de pregrado y posgrado y la importancia de reconocer el espacio escolar como escenario de la formación en valores de los docentes.

Palabras clave: valores, docentes, formación.

Introducción

Normalmente se reconoce la importancia que tienen los educadores en el éxito de los sistemas educativos. Se suele señalar que conforme mejora la calidad del trabajo de los docentes se obtiene un mejor resultado en sus estudiantes, cuestión particularmente notable dado que se comparte lo expuesto por Pumares (2010), quien sostiene que la labor docente es compleja puesto que incluye múltiples dimensiones, entre las que se pueden señalar la afectiva y la pedagógica.

El trabajo del docente, enmarcado en el ideal de preparación para la vida, supone la formación en valores de sus estudiantes, que de acuerdo con Aranda Barradas y Salgado Manjarrez (2005), consiste en lograr que las personas incluyan en su actuación desde "la planeación financiera individual eficiente hasta la adecuada apreciación de las manifestaciones artísticas humanas, incluyendo además la recta conducta personal y la coexistencia social civilizada" (p. 34). De acuerdo con López de Cordero (2014), es responsabilidad de los maestros "coadyuvar eficazmente en la oportunidad única de creación histórica de una comunidad de aprendizaje moral" (p. 148).

Sin embargo, esta premisa no está exenta de problemas. Las comunidades de maestros

que se congregan en las escuelas representan lo que López Zavala y Solís Aragón (2011), denominan un caleidoscopio humano, situación que se hace más complicada al considerar el contexto actual signado, de acuerdo con López Calva (2014), por la pluralidad y la incertidumbre. Se tiene entonces por una parte la necesidad de que los maestros asuman la responsabilidad de la formación del pensamiento ético de sus estudiantes, pero, frente a este hecho se encuentra un contexto complejo en el que, además de las cuestiones propias del entorno entran en consideración las características particulares de cada docente y las condiciones de cada escuela en la que desarrollan su labor.

La situación descrita evidencia la necesidad de estudiar la manera en que los docentes se preparan para desarrollar la formación en valores de sus estudiantes. Tal cuestión se puede hacer desde el plano teórico a partir de la revisión en la literatura de las propuestas de trabajo (estrategias) y también en la práctica, a través de la consulta a los propios docentes para identificar en su proceso de formación experiencias que consideren significativas para desempeñar su rol como educadores desde el plano ético.

El presente trabajo se desarrolló con el propósito de identificar las experiencias relevantes para la formación en valores de docentes estudiantes de posgrado se realizó el presente trabajo. En primer lugar trata de identificar en el plano teórico, cuáles pueden ser las estrategias adecuadas para la formación ética de los docentes y en segundo lugar describe los resultados obtenidos a partir de la pregunta: “Describe una situación formativa que hayas vivido y que haya sido significativa para tu formación en valores”, retomada por Hirsch (2005) en el contexto de una investigación más amplia.

Estrategias para la Formación Ética

El proceso de formación docente es particularmente complejo, de allí que sean múltiples los procedimientos que se pueden emplear para contribuir con la formación en valores de quienes tienen la responsabilidad directa del trabajo con niños y niñas en edad escolar y promover el desarrollo de su pensamiento ético. Hirsch (2014), menciona diversas formas y metodologías que se pueden emplear para la formación en esta área:

- Incluir la cuestión ética como una materia dentro del currículum. Sin duda esta es una de las formas más comunes, pues en prácticamente todos los programas de preparación profesional se incluye por lo menos un curso relacionado con la ética.

- Utilizar la ética como tema transversal. Esta propuesta, quizás más reciente, parte de la idea de que la ética impregne el currículo. Sin embargo, es posible que al no prescribirse pautas específicas para el trabajo en el aula se quede solo como una declaración de principios a nivel del diseño.
- Incluir aspectos sobre lo que representa la ética profesional en el ejercicio de la profesión. Esta última cuestión parece más pertinente e incluso complementa la anterior. Lo ideal sería que cada docente vinculara su trabajo en el aula con los temas éticos que el ejercicio de la profesión implica.

El trabajo de la formación ética en el aula no puede hacerse sólo desde el plano de lo anecdótico, en opinión de López de Cordero (2014), es necesario el uso de estrategias planificadas y organizadas específicamente para la formación en el campo axiológico. En su trabajo menciona varios procedimientos que pueden ser empleados con este propósito:

(a) Uso de dilemas morales: estrategia didáctica fundamentada en la Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg. De acuerdo con Benítez (2009), consiste en presentar al grupo de estudiantes un texto breve en el que se plantea una situación problemática que evidencia un conflicto de valores con varias soluciones posibles que entran en conflicto unas con otras; incluye dos tareas específicas, crear el conflicto y desarrollar la empatía.

(b) *Role playing* o asunción de roles: es una actividad lúdica que procura la participación del grupo de estudiantes a través de la cooperación así como de la simulación de una situación que se presenta en la vida real. Abella García y Grande de Prado (2010), señalan múltiples aplicaciones para esta estrategia, que van desde el aprendizaje de una segunda lengua hasta la eliminación de estereotipos sexuales.

(c) Frases inacabadas y preguntas clarificadoras: estrategia orientada a la clarificación de valores. Se pretende promover la toma de conciencia de lo que es valorado y apreciado, de acuerdo con Carrillo (1992), este método de carácter individual, consiste en presentar enunciados que dan al estudiante la oportunidad de pensar sobre sus creencias, opiniones, preferencias, actitudes.

(d) Escritura autobiográfica: para Ocaña Arias (2010), la narrativa es un tipo particular de discurso en el cual la experiencia humana se expresa como un relato en una secuencia cronológica y temática coherente. Su uso como estrategia propende además de la toma

de conciencia sobre los propios valores a su integración en una historia personal que les de sentido.

(e) Ejercicios de autoestima: de acuerdo con López de Cordero (2014), esta estrategia compromete al docente a dar un trato particular a cada uno de sus alumnos, lo cual incluye aceptación y respeto de su individualidad y la de sus familias, ser atentos y sensibles a las situaciones que se presenten en el aula. De esta manera se favorece la percepción y concepción de sí mismos que tienen los estudiantes.

(f) Ejercicios de cooperación: existe consenso en relación con las ventajas que puede generar el trabajo cooperativo en el aula, estos beneficios pueden ir más allá de lo cognitivo pues posibilitan la participación de los distintos miembros del grupo en pro de una meta común.

(g) Actividades de comprensión crítica: para López de Cordero (2014) es una intervención educativa que supone la actuación del educador para fomentar en sus estudiantes la discusión, la crítica y la autocrítica en relación con un tema personal o social que se preste para ello en virtud de su carácter problematizador. Según la mencionada autora "consiste en discutir y entender críticamente tanto las preocupaciones de los alumnos como las razones que expresan los implicados a la hora de asumir una postura moral específica" (p. 177).

(h) Resolución de conflictos: en los espacios escolares son cada vez más fuertes y frecuentes los conflictos, de allí que es fundamental que el docente asuma un rol de mediador. Según Calderón (2011), la mediación es un proceso cooperativo de resolución de conflictos que tiene como propósito lograr que las partes encuentren una solución a su disputa mediante la participación de un tercer neutral cuyo papel es ayudar a los disputantes de forma cooperativa a buscar alternativas para resolver la situación problema.

(i) Ejercicios de autorregulación: el docente debe orientar a sus estudiantes para que logren ser responsables de su propia conducta por convicción personal a partir del conocimiento que tienen de sí mismos. López de Cordero (2014), afirma que para usarla como estrategia es necesario comprender que las habilidades de los alumnos no son elementos aislados sino asumir una visión integral y holística.

Tal como se aprecia, existe una variedad de posibilidades para la formación en valores, estas pueden aplicarse tanto en la formación inicial o en la formación permanente, una vez que el docente ya desarrolla su actividad profesional, solo que en esta última circunstancia es necesario comprender, como señalan López Zavala y Solís Aragón (2011), que la formación debe incluir a la comunidad escolar, es decir la escuela es un centro de aprendizaje ético para todas las personas que participan de su dinámica cotidiana.

Experiencias para la Formación en Valores

El proceso de formación docente es largo, se desarrolla durante la trayectoria escolar de cada persona incluso antes de asumir la docencia como opción de carrera profesional. De acuerdo con Navia (2006), "los tiempos y los espacios de la formación de maestros se construyen de manera plural y compleja" (p. 11) y en esa complejidad entran en juego experiencias formales (preparación específica para el ejercicio de la profesión), e informales.

En este trabajo se pretende realizar un acercamiento a ese proceso de formación de los docentes, específicamente en relación con el tema de la formación ética, de allí que se propuso como objetivo identificar las experiencias relevantes para la formación en valores de docentes estudiantes de posgrado. Para lograrlo se realizó una investigación de campo de carácter descriptivo con el uso de un cuestionario (Hirsch, 2005) aplicado durante el mes de julio de 2015 en tres instituciones de educación superior, el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, el Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" y la Universidad Nacional Experimental del Táchira (ver cuadro 1).

El Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), es una institución adscrita a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Funciona desde 1950 y tiene como característica distintiva que se dedica a la formación de docentes en servicio en las áreas de pregrado, posgrado y extensión. El IMPM funciona a través de una Sede Central (ubicada en la ciudad de Caracas), que orienta el funcionamiento de Núcleos y Extensiones en casi todas las entidades federales que conforman la República de Venezuela. En este caso particular se tomó para la aplicación del instrumento a los estudiantes que participan en los programas de posgrado que se desarrollan en el Núcleo Académico Táchira.

Cuadro 1
Instituciones participantes en el estudio

Institución	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio – Universidad Pedagógica Experimental Libertador	43	48,9%	48,9
Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" – Universidad Pedagógica Experimental Libertador	31	35,2%	84,1
Universidad Nacional del Táchira	14	15,9%	100,0
Total	88	100,0	

El Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" (IPRGR), es un ente adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Se fundó en 1953 como Escuela Normal Rural Interamericana en el marco del Programa de Cooperación Técnica de la Organización de Estados Americanos (OEA), posteriormente se transformó en el Centro Interamericano de Educación Rural, luego fue un Núcleo del IMPM y finalmente adquirió su autonomía como Instituto Pedagógico.

El IPRGR tiene como misión fundamental la formación de los docentes para el área rural. Sin embargo, a lo largo del tiempo y conforme su evolución, diversificó su oferta de estudios, con la inclusión de programas de pregrado, posgrado y extensión. Tiene su sede principal en la ciudad de Rubio (estado Táchira) y dos extensiones, una en la localidad de Encontrados (estado Zulia) y otra en Sabana de Mendoza (estado Trujillo). En este caso se tomaron participantes del programa de posgrado de su sede principal.

La Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), es una universidad con una orientación fundamentalmente técnica, y ofrece formación de pregrado en diversas ingenierías y arquitectura. Sin embargo, en su programa de posgrado se incluyó una maestría en gerencia educativa y recientemente esta institución amplió su oferta de estudios hacia áreas como la música y el deporte (entrenamiento deportivo).

La participación de estas tres instituciones en el proceso de recolección de la información se concreta en los siguientes programas de posgrado:

Cuadro 2
Programas de posgrado utilizados para la recolección de la información

Programa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Gerencia Educacional	35	39,8%	39,8%
Educación Inicial	10	11,4%	51,1%
Innovaciones Educativas	43	48,9%	100,0%
Total	88	100,0	

Es de hacer notar, que el programa de Maestría en Gerencia Educacional se desarrolla tanto en la UNET como en el IMPM. Similar situación se presenta con el programa de Maestría en Innovaciones Educativas que se administra tanto en el IPRGR como en el IMPM. Las participantes del programa de Maestría en Educación Inicial son únicamente estudiantes del IPRGR.

Los 88 docentes que fueron encuestados para la recolección de la información se caracterizan de la siguiente manera:

Se puede apreciar en el cuadro 3 que el grupo de los encuestados es mayoritariamente joven (tienen menos de 35 años). El grupo de personas mayores de 55 años está escasamente representado puesto que solo 3 de los estudiantes de los programas de maestría que participaron en la recolección de la información manifestaron tener dicha edad.

Cuadro 3
Distribución por edades de los participantes de la investigación

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menos de 25	2	2,3%	2,3%
Entre 25 y 35	47	53,4%	55,7%
Entre 36 y 45	24	27,3%	83,0%
Entre 46 y 55	12	13,6%	96,6%
Más de 55	3	3,4%	100,0%
Total	88	100,0	

En relación con el género se tiene que el número de mujeres es considerablemente mayor que el de hombres (79,5 % y 20,5% respectivamente), esto es particularmente obvio en el programa de Educación Inicial (todas sus participantes son mujeres). Tradicionalmente la educación preescolar tiene un fuerte sesgo femenino que se mantiene aunque con menos intensidad en los restantes niveles educativos con la excepción de la

educación de nivel universitario.

Sobre los niveles educativos en los que laboran los encuestados se obtuvo lo siguiente:

Cuadro 4
Nivel en el que laboran los participantes de la investigación

Nivel Educativo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inicial	12	13,6%	13,6%
Primaria	30	34,1%	47,7%
Secundaria	23	26,1%	73,9%
Universitaria	8	9,1%	83,0%
Otro	3	3,4%	86,4%
No se dedica a la docencia	12	13,6%	100,0
Total	88	100,0	

El mayor porcentaje de los docentes encuestados ejerce su función como docente en educación primaria, seguido de educación secundaria. Llama la atención el porcentaje identificado como "Otro" que se refiere a docentes que laboran en espacios no convencionales, relacionados con la educación inicial, que tienen reconocimiento en el sistema educativo como docentes, pero no trabajan directamente en las escuelas sino en el ámbito comunitario. También destaca la presencia de un porcentaje importante de profesionales de la educación que si bien poseen título de licenciado o profesor, manifiestan no dedicarse a la docencia, pero a la vez continúan formándose para su ejercicio profesional.

A los 88 docentes (estudiantes de posgrado) se les planteó la siguiente cuestión "Describe una situación formativa que hayas vivido y que haya sido significativa para tu formación en valores". Para su análisis se procedió de la siguiente manera: cada una de las respuestas se transcribió de forma textual organizándolas en una lista, posteriormente se procedió a agruparlas conforme a su afinidad temática, de esa manera se unieron por ejemplo expresiones como "enseñanza de los padres" y "formación en el hogar".

Una vez culminado el primer proceso de agrupación, se realizó una revisión de la lista resultante y se procedió a su análisis para el establecimiento de los resultados que se presentan a continuación organizados en cinco grupos temáticos que se describen a continuación

(a) Hogar. En el cual se incluyeron todas aquellas respuestas relacionadas con lo aprendido de los padres, los padres como modelo, cuestiones que parecen revelar una concepción en la cual el aprendizaje de los valores es un asunto fundamentalmente de carácter familiar.

(b) Experiencias formales. En este grupo se incluyeron todas las expresiones relacionadas con situaciones vividas durante el proceso de formación inicial y permanente.

(c) Relación – encuentro. Se agruparon las respuestas que señalaban el encuentro con el otro u otros como experiencia relevante para la formación en valores.

(d) Ejercicio profesional. Se incorporan las respuestas vinculadas con situaciones que se experimentan en el desempeño de las actividades docentes, y

(e) Cuestiones negativas. Este último grupo se creó por cuanto un número de opiniones se orientaban a identificar como experiencias negativas vividas en diferentes contextos (de formación o ejercicio profesional) servían para una reflexión posterior que afianzaba su proceso de formación en valores.

Cuantitativamente las respuestas que se obtuvieron por grupos se representan en el gráfico siguiente.

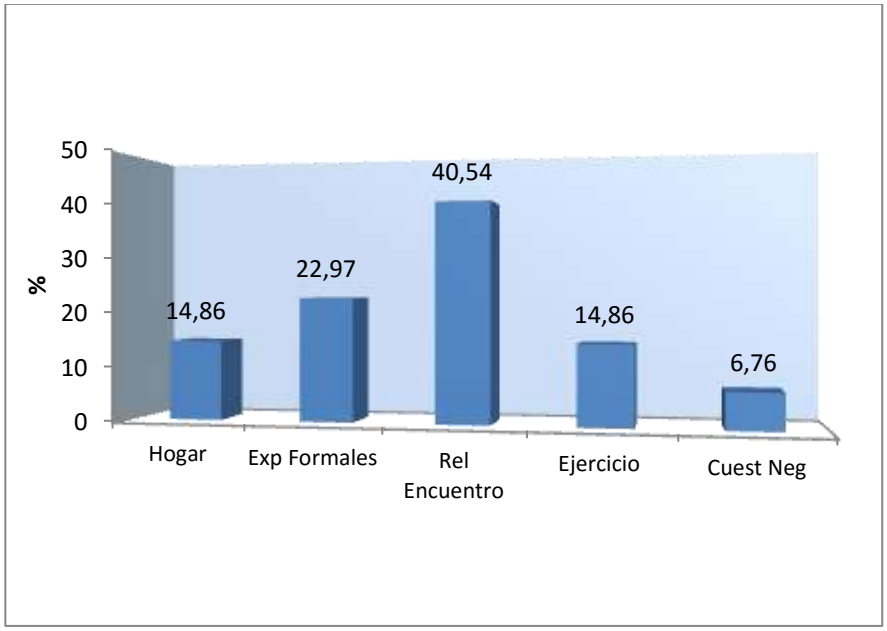

Gráfico 1. **Agrupación de las respuestas, experiencia formativa**

Relación – Encuentro: Tal como se aprecia el conjunto de respuestas agrupadas como Relación – Encuentro es el más numeroso con un 40,54% de las situaciones, lo cual revela la importancia que otorgan los participantes del estudio al encuentro con el otro como espacio para su propia formación. Esta cuestión resulta muy valiosa de comprobar, pues tal como señala Navia (2006) "Para los maestros, la interacción con otros es considerada como una necesidad fundamental para su formación como maestros y como personas" (p. 207). De este modo destaca la presencia del "otro" como un aspecto complejo y problemático, pues retomando a Begrich (2007), "El otro nos constituye, nos destruye, nos ayuda y nos complica, nos posiciona y nos cuestiona" (p. 72).

Al detallar las respuestas se obtiene lo siguiente:

Cuadro 5
Respuestas agrupadas para Relación - Encuentro

N°	Respuesta	f
1	Convivencias en la institución/Compartir con otros docentes	6
2	Apoyo y comprensión de un docente	3
3	Tener modelos docentes con amor a la profesión	2
4	Colectivos docentes	1
5	Compartir con otros docentes más jóvenes	1
6	Trabajos en grupo	1
7	Debates sobre los conflictos en las instituciones	1
8	Compartir con los niños	1
9	Visita a los estudiantes	1
10	Escuchar a los estudiantes/Conocer a los estudiantes	2
11	Agradecimiento de los estudiantes/muestras de afecto	2
12	Trabajar con niños con necesidades educativas especiales	4
13	Actividades con niños menos favorecidos	3
14	Trabajar con niños abusados	1
15	Enfrentar familias disfuncionales	1

El grupo de respuestas Relación-Encuentro a su vez puede subdividirse en tres, en función de las personas con quienes se produce ese relacionamiento. Resulta significativo que en primer lugar los encuestados señalen sus vínculos con otros docentes como espacio de formación, considerando que estos encuentros se pueden dar bien en actividades de carácter institucional (convivencias, colectivos, debates, trabajos en grupo) o bien a partir de una relación individual definida en términos de comprensión y apoyo. El resultado

anterior confirma lo expresado por Navia (2006), quien denomina a estos encuentros *interacción formativa* "puesto que el encuentro entre maestros se configura como una posibilidad no sólo para reflexionar sobre su experiencia, sino también para la emergencia de problemáticas nuevas, así como posibilidades de innovación y transformación de la realidad" (p. 207).

En segundo lugar (casi con igual importancia) aparece la relación con el estudiante, bien sea por el acto de acercarse a ellos y conocerlos o bien por el trabajo en circunstancias consideradas poco favorecedoras (niños abusados o menos favorecidos). En tercer lugar se encuentra establecer relaciones con las familias, en este caso limitado a una situación problemática. En las respuestas de los docentes se aprecia una preocupación por la alteridad, es decir, ponerse en el lugar del otro es un medio para formarse en valores.

Experiencias Formales: Tal como se señaló, experiencias formales es el segundo grupo en importancia, que incluyó todas las respuestas relacionadas con actividades de formación, sea que se puedan desarrollar en actividades orientadas a la obtención de un título o grado profesional (pregrado o posgrado) o en actividades de formación permanente (que se puedan desarrollar de forma independiente por el docente o como parte de las actividades de su centro de trabajo).

Cuadro 6
Respuestas agrupadas para Experiencias Formales

N°	Respuesta	f
1	Práctica profesional en el pregrado	4
2	Clases de psicología, filosofía e identidad nacional	1
3	Talleres de formación	2
4	Taller de motivación a la enseñanza	1
5	Taller de ética y estética	1
6	Taller de motivación en el aula	1
7	Taller para padres y representantes sobre convivencia escolar	1
8	Curso sobre autorregulación e inteligencia emocional	1
9	Charlas sobre principios /conferencias con especialistas	1
10	Ejercicios de autoevaluación/Reflexión	3
11	Ponerse en el lugar de los demás	1

Igual que en el primer caso este grupo se puede a su vez subdividir en experiencias conducentes a grado, entre las que se incluye la práctica profesional y clases de diferentes asignaturas. Es notable la casi ausencia de menciones de los encuestados sobre su formación profesional, y especialmente relevante que se señalen algunas materias como psicología o filosofía pero expresamente ninguno mencionó los cursos de ética profesional (que pueden estar más en relación con la pregunta realizada) y se otorgó más importancia a la práctica profesional.

Este resultado revela la necesidad de reflexionar sobre el desarrollo de la formación ética que se promueve en los estudiantes durante sus estudios de pregrado. Se encontró en el contexto de las instituciones que sirvieron de escenario para este trabajo una situación similar a la descrita por Sanz Ponce (2014), "el aspecto ético ha sido uno de los grandes olvidados en los diferentes planes de estudio del magisterio, más preocupados por una formación didáctico-pedagógica y disciplinar" (p. 83).

En contraste con lo anterior, destacan las respuestas en las que se mencionó el trabajo con talleres como espacio de formación (bien de forma genérica o haciendo referencia explícita a una temática particular). Esta modalidad se caracteriza por estar centrada en el que aprende, por tanto, de acuerdo con Gutiérrez (2009), se trata más que de una forma de aprender, de enseñar mediante la realización de actividades conjuntas (cuestión que se puede vincular con la idea del encuentro con el otro que se mencionó en la sección anterior). Además estos talleres se caracterizan por ser actividades cortas. En esta misma línea se pueden incluir cursos y charlas, evidencias que ponen de manifiesto la necesidad de convertir las escuelas en verdaderos espacios de formación para el docente.

Ejercicio Profesional: Reflexionar sobre el ejercicio de la docencia es una actividad que permite la formación en valores de quien desarrolla esta actividad. Tal premisa se pone de manifiesto en las ideas expresadas por los docentes participantes en el estudio, quienes mencionaron cuestiones como el trabajo en diversos contextos, el uso de estrategias, e incluso señalaron la necesidad de mantener altos niveles de exigencia, lo que, en palabras de Sanz Ponce (2014), puede significar que "La vida en el aula se ha convertido en una sucesión constante de interrelaciones personales, algunas conscientes y otras no tanto, que

incluyen y determinan el aprendizaje de los alumnos y el clima credo en la clase" (p. 91).

Tal como se aprecia en el cuadro 7 se encuentran respuestas asociadas con el trabajo directo en el aula, bien de forma genérica (dedicación y exigencia) o a través de actividades o estrategias específicas e incluso a través del trabajo con contenidos. Por otra parte, se evidencian respuestas relacionadas con el ejercicio profesional pero en contextos específicos (zona rural). También se menciona que hay que asumirse como modelo para los estudiantes así como la posibilidad de hacer investigación como una experiencia significativa para la formación en valores.

Al discriminar las respuestas se tiene lo siguiente:

Cuadro 7
Respuestas agrupadas para Ejercicio Profesional

N°	Respuesta	f
1	Dedicación en el aula	1
2	Promoción de lectura	1
3	Enseñar bailes tradicionales	1
4	Desarrollo de contenidos relacionados con pertinencia para la práctica	1
5	Exigencia con los estudiantes	1
6	Trabajar en zona rural	3
7	Ser ejemplo /docente modelo	2
8	Tratar de hacer investigación	1

Hogar: A diferencia de las anteriores respuestas, un grupo de los docentes encuestados (aproximadamente un 15%) no ubicó en su preparación o ejercicio profesional experiencias significativas y en su respuesta se refirió al hogar como el espacio privilegiado para la formación en valores. Este hecho confirma lo señalado en la sección anterior en relación con lo poco significativos que pueden estar resultando los cursos de ética profesional que se incluyen en los programas de formación de docentes.

También es relevante señalar que los docentes que tienen la responsabilidad de promover la formación de valores en sus alumnos no pueden ubicar en su propia experiencia como estudiantes, actividades significativas para su formación en valores, por lo que recurren a la idea tradicional de "los valores se forman en el hogar". De alguna manera esto puede significar que no atribuyen importancia fundamental a la formación de sus estudiantes bajo la premisa de que tal cuestión es responsabilidad de los padres.

Cuestiones Negativas: Finalmente un grupo de los encuestados (aproximadamente un 7%) señaló que para su formación en valores resultó relevante experimentar situaciones negativas en su ambiente de trabajo. Estas pueden referirse al funcionamiento de la institución o al tema de las relaciones con otros docentes. De esa manera se evidencia nuevamente la premisa de la relación con el otro como escenario de formación, solo que en esta oportunidad con signo claramente negativo.

Las situaciones mencionadas por los docentes fueron las siguientes:

Cuadro 8
Respuestas agrupadas para Cuestiones Negativas

N°	Respuesta	f
1	Falta de preparación de las instituciones educativas	1
2	Ser objeto de hostigamiento	1
3	Negarse a actuar de forma injusta	1
4	Falta de respeto de otros profesores	1
5	Profesor que impedía el acceso al aula por no llegar a tiempo	1

Tal como se aprecia, las cinco respuestas se refieren a situaciones diversas, la primera se relaciona con la escuela. El docente siente que la misma no está preparada para asumir las iniciativas que él quiere desarrollar y encuentra en ella un obstáculo para su trabajo, pero al mismo tiempo considera que es una oportunidad para confirmar sus ideas respecto a su labor docente. Otras respuestas se refieren a la mala relación que se puede tener con otros compañeros de trabajo, especialmente si estos se encuentran en una posición jerárquica superior y le piden al docente realizar actividades que no considera acordes con su trabajo. Ante ello los docentes se sienten presionados (específicamente los testimonios se referían a actividades de tipo político – partidista).

Conclusiones

La revisión de los resultados revela que la interacción formativa (particularmente con otros docentes) es la experiencia significativa más importante que identifican los participantes del estudio. Esto se manifiesta de diversas maneras, tanto en el ámbito de actividades especialmente preparadas para propiciar el encuentro con el otro (convivencias o compartir), como en las actividades propias del trabajo en las escuelas (reuniones, formación de equipos de trabajo). Se confirma así la necesidad de considerar el espacio

escolar como el escenario para la formación del docente, no solo en las cuestiones propias de la actividad de enseñar (estrategias, uso de recursos), sino también en lo relativo a las cuestiones éticas que están en juego en el trabajo de los profesores.

Otro aspecto que es indispensable considerar a partir de los resultados es la responsabilidad de los docentes de mayor experiencia en su relación con los docentes jóvenes, puesto que su comportamiento es visto como referente respecto a las conductas que son consideradas deseables o adecuadas en el desempeño laboral. Dicha cuestión puede por supuesto tener aspectos tanto positivos como negativos, pues los encuestados mencionan que el ser objeto de presiones por parte de superiores jerárquicos es también una oportunidad para la formación en valores.

También es oportuno destacar lo poco relevante que resultan los cursos de formación, específicamente en el área de ética, que se incluyen en los programas de formación de pregrado. Ninguno de los encuestados los mencionó como una experiencia significativa (aunque sí aparecen otros cursos como los asociados con la práctica profesional). Esto pone en evidencia la urgente necesidad de reflexionar sobre la forma cómo se desarrollan las estrategias utilizadas y los contenidos que en ellos se incluyen.

Lo anterior resulta aún más preocupante puesto que en las experiencias señaladas por los docentes ninguno mencionó una estrategia precisa, como las presentadas al inicio de este trabajo, lo cual parece significar que el desarrollo de los cursos de ética, está más centrado en los contenidos que en lo actitudinal y eso puede explicar la poca relevancia que se les atribuye en la investigación realizada. De hecho, los docentes identifican actividades de corta duración (talleres, charlas) como significativas en función de la temática que presenten.

Las anteriores conclusiones ponen de manifiesto la necesidad de repensar la formación en valores de los docentes, pues ésta es la mejor manera de garantizar que tal cuestión se asuma como una labor inherente a la práctica pedagógica, el maestro debe experimentar de forma consciente estrategias, y debe creer que es posible contribuir efectivamente en la formación en valores de sus propios estudiantes. Este es un compromiso de las universidades; pero fundamentalmente de las propias escuelas que deben convertirse en un espacio donde se propicien de forma permanente las interacciones formativas.

Referencias

Abella García, V. y Grande de Prado, M. (2010). Juegos de rol como estrategia educativa: percepción de docentes en formación y estudiantes de secundaria. *Education in the Knowledge Society* [Revista en línea], 11 (3). Disponible: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7449/7465 [Consulta, 2015, agosto 11]

Aranda Barradas, J. y Salgado Manjarrez, E. (2005). La formación de valores en el ser humano. *Innovación Educativa* [Revista en línea], 5 (28). Disponible: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470004 [Consulta, 2016, enero 14]

Begrich, A. (2007). El encuentro con el otro según la ética de Levinas. *Teología y Cultura*. [Revista en línea], Año 4, 7. Disponible: http://teologos.com.ar/arch_rev/vol_7/aljioscha_begrich_levinas.pdf [Consulta 2015, septiembre 7]

Benítez, L. (2009). *Actividades y Recursos para Educar en Valores*. Madrid: PPC. Editorial.

Calderón, I. (2011). La mediación en la resolución de conflictos en los contextos escolares. *Acción Pedagógica*, 20, 42 – 57.

Carrillo, I. (1992). Análisis crítico del entorno, elección de alternativas y clarificación de valores. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 77 - 83

Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*. [Revista en línea], Vol. 14. Disponible: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023 [Consulta 2015, septiembre 7]

López Calva, J. (2014). *Ética Profesional para la Sociedad Planetaria: una perspectiva humanista compleja de la ética de las profesiones*. Gernika: México D.F.

López de Cordero, M. (2014). *Construyendo Ciudadanos: educación, ciudadanía y convivencia en Venezuela*. Mérida: Universidad de Los Andes – Consejo de Publicaciones

López Zavala, R. y Solís Aragón, M. (2011). *Ética Profesional del Profesorado: valores pedagógicos e intelectuales en la cultura docen*te. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa – Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología

Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma de Baja California, Vol. 7, Núm. 1, 2005 (http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-hirsch.html)

Hirsch, A. (2014). Formación en ética profesional para estudiantes universitarios. En A. Hirsch y R. López (Coords), *Ética Profesional en Educación Superior: Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*. (pp. 39 – 58). Sinaloa: Universidad Autónoma

Navia, C. (2006). *Autoformación de Maestros en los Márgenes del Sistema Educativo: cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Ediciones Pomares – Universidad Pedagógica de Durango.

Ocaña Arias, A. (2010). *La escritura autobiográfica y su repercusión en el ámbito educativo: Josefina Aldecoa como ejemplo de autobiografía y docen*cia. [Tesis doctoral en línea]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible: http://www.uned.es/centro-investigacion-SELITEN@T/pdf/A_Ocana.pdf [Consulta, 2015, Agosto 11]

Pumares, L. (2010). *El Oficio de Maestro*. Madrid: Catarata

Sanz Ponce, R. (2014). La necesidad de una formación ética en la educación inicial de los alumnos del magisterio. En A. Hirsch y R. López (Coords), *Ética Profesional en Educación Superior: Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*. (pp. 79 – 100). Sinaloa: Universidad Autónoma

EL COMPONENTE ÉTICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. RASGOS DEL DOCENTE

Roberto Sanz Ponce
roberto.sanz@ucv.es
Elena López Lujan
elena.lopez@ucv.es

Resumen

La evaluación de los estudiantes, en cualquier tramo del Sistema Educativo, es para muchos el momento más importante y crucial –con más repercusión y consecuencias- del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, son muchas las expectativas de docentes, alumnos, familias y Administración Educativa depositadas en la evaluación, aunque cada uno de ellos con finalidades, aspiraciones y anhelos distintos. Entendemos que evaluar a los alumnos debería convertirse en una relación dialógica –comunicativa- entre profesor y alumnos, donde toman partido no solo aspectos técnicos, conceptuales o procedimentales, sino fundamentalmente aspectos de carácter ético y emocional. Este proceso debería servir para calibrar lo aprendido por el alumno y lo que le falta por aprender, pero, al mismo tiempo, debería servir para mejorar la práctica pedagógica de los propios docentes, analizándose dónde falla el proceso y qué modificaciones pueden introducirse para asegurar el aprendizaje de los alumnos. Por ello, es tan importante que los profesores actúen de manera ética en lo referente a la evaluación, que tengan una concepción ética del significado de la misma, sabiendo distinguir entre los conceptos de calificación y de evaluación educativa. Por todo ello, en este capítulo intentaremos definir qué entendemos por una verdadera evaluación educativa –ética- y qué características –cualidades personales y pedagógicas- deberá poseer un docente para que se le pueda considerar como ético. Además, deberemos preguntarnos cuál deberá ser el papel del alumno a lo largo del proceso evaluativo, así como analizar algunas de las problemáticas, dificultades u obstáculos con los que se enfrenta la evaluación para que esta sea realmente ética. En definitiva, debemos aspirar a una evaluación Justa, Equitativa, Subjetiva, Democrática, Humilde y Veraz.

Palabras clave: evaluación educativa; calificación; ética, profesorado

Introducción

A nadie debería sorprender la importancia y relevancia que la evaluación tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso, hay docentes que llegan a afirmar que se trata del momento "que más trascendencia [tiene] para el alumno, las familias, la sociedad y el propio sistema educativo" (Escamilla, 2009: 196).

No olvidemos que es mediante la evaluación –que no calificación, como luego veremos- como los docentes y los alumnos analizan los resultados obtenidos a lo largo del

proceso educativo. Por lo que, la evaluación debe -o debería- centrarse en ayudar al discente a **Aprender** y, por otro lado, al docente a reflexionar sobre su propia práctica educativa –**Práctica reflexiva**.

Jean Piaget (1974: 44), cuando la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación (UNESCO) le solicita que elabore un Informe sobre el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos afirma que: el derecho a la educación

> …no es tan solo el derecho a frecuentar una escuela: es también, dado que la educación apunta al pleno desarrollo de la personalidad, el derecho a encontrar en esta escuela todo lo necesario para construir una razón dinámica y una conciencia moral viva.

Más recientemente, nuevamente la UNESCO (2013: 10) a través de su Informe *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender*, ratifica lo expuesto años antes por el psicólogo ginebrino. Este Informe afirma que "el derecho humano a la educación no puede materializarse simplemente al garantizar que los niños asistan a la escuela; ellos deben además aprender mientras se encuentran allí."

Es decir, si hacemos caso a ambos Informes, el Derecho a la Educación debe ser entendido como el derecho a Aprender y no tan solo como el derecho a asistir a escuela, un número determinado de días y de horas. Por tanto, analicemos los criterios de evaluación, los instrumentos utilizados, su finalidad,… y pensemos si están al servicio del aprendizaje del alumno, o, por el contrario, en multitud de casos, los utilizamos, únicamente, para demostrar, certificar o clasificar todo aquello que no se sabe, sin la intención de poner solución o remedio y, por tanto, no respondiendo al verdadero sentido y significado del derecho a la educación. En ese sentido, Álvaro Marchesi (2008: 31)[1], recogiendo el pensamiento de Carr, afirma que:

> La educación supone mucho más que un conjunto de habilidades técnicas: requiere capacidades para ayudar a los otros a que crezcan en sabiduría y discernimiento moral, lo que exige comprender a los otros como fines en sí mismos. La importancia de que los profesores sean capaces de promover el desarrollo personal y moral de los alumnos supone que ellos mismos dispongan de ese saber y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos.

Por ello, cuando hablamos del aspecto ético de la evaluación educativa nos estamos refiriendo, fundamentalmente, a los siguientes aspectos:

a) Realmente evaluamos a nuestros alumnos.

b) Es ético el sentido –finalidad- que le damos a la evaluación en la escuela.

c) Somos éticos –actuamos con valores ético-morales- cuando evaluamos a nuestros estudiantes.

d) Cómo debería ser una evaluación auténticamente ética en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

e) Qué cualidades debería poseer un docente ético en referencia a la evaluación.

¿Qué Entendemos por Evaluación?

a) La evolución del concepto de evaluación. Robert Stake (1967), especialista en evaluación institucional y en evaluación cualitativa, clasificó las diferentes evoluciones que había sufrido, a lo largo del siglo XX, el concepto de evaluación. Stake, la subdividía en tres generaciones, a las que habría que sumarle, en la actualidad –según nuestra opinión- una cuarta. La evaluación de primera generación se centraba en los aspectos de medida. La evaluación de segunda generación trataba de determinar si los objetivos de la educación se podían conseguir a través de los programas de estudios. La evaluación de tercera generación tomaba como referencia los méritos. Y, por último, la evaluación de cuarta generación[2] –añadimos- es la evaluación de carácter formativo, conocida también como "evaluación-mejora." Con ésta se pretende favorecer el aprendizaje del alumno: a) detectando, en el momento en el que se producen, las deficiencias o necesidades con el objetivo de subsanarlas; y b) adaptándose, como no, a los diferentes ritmos y formas de aprendizaje de nuestros alumnos.

Así, pues, tomando como referencia esta clasificación y algunas de las anotaciones que hemos ido tomando a lo largo de nuestro quehacer educativo, podríamos entender el concepto de evaluación como: "la toma de decisión llevada a término por el docente, con la participación del discente, sobre el proceso de aprendizaje del mismo y sus evidencias, tras un análisis de las informaciones obtenidas, a través de diferentes fuentes y técnicas" (Sanz, Mula y González, 2011: 481).

En esta definición destacan dos conceptos fundamentales. Por un lado, la necesidad de tomar decisiones y, por otro, la necesaria participación del alumno en su propio proceso de evaluación. ¿Por qué dejar al margen de este proceso a la figura más importante, para la que

tiene mayores consecuencias y repercusiones? Sin duda alguna, el involucrarse y participar en su propia evaluación, fomentan su interés y su motivación por el trabajo y el aprendizaje.

b) Algunos impedimentos para llevar a cabo una evaluación educativa –ética. La profesora Montserrat Castelló (2009: 263-266) en una investigación sobre la evaluación en la Educación Secundaria y el Bachillerato, financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia[3], enuncia seis impedimentos o frenos para transformar la mentalidad de los docentes de Secundaria. Entre estos destacan:

1) Se evalúa para determinar lo que el alumno sabe o no sabe, es decir, evaluamos conocimientos conceptuales e importa más el producto que el proceso.

2) Evaluamos a los alumnos, nunca el proceso de enseñanza-aprendizaje ni nuestra labor docente. Presuponemos que hacemos bien nuestro trabajo, que todo está claro en nuestra programación, que el posible fracaso escolar es cuestión simplemente de incapacidad y de falta de interés y esfuerzo por parte de nuestros alumnos.

3) Pensamos que los instrumentos y herramientas de evaluación son neutros y que no influyen en los resultados de los alumnos. Existe una percepción generalizada –tal vez, sin una reflexión pausada y meditada- de la objetividad y de la fiabilidad de algunas de las pruebas que utilizamos para evaluar. Además, pensamos que estas evalúan exactamente aquello que queremos evaluar. Los docentes del siglo XXI deberían plantearse la evaluación como una cuestión ética, de justicia. Ante la evaluación no se debe ser objetivo sino simplemente justo.

4) Existe la creencia de que la evaluación es una tarea privativa del profesor, en la cual no pueden ni deben intervenir ni otros compañeros –también docentes- ni mucho menos los propios alumnos y/o sus familias. La afirmación de que la educación es una tarea compartida, tan extendida cuando nos quejamos amargamente del desinterés y de la falta de compromiso y participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, pasa a un segundo plano cuando nos referimos a la evaluación.

5) La enseñanza y la evaluación son actividades diferentes, en su finalidad y en sus tiempos. La idea de que la enseñanza y la evaluación son dos caras de una misma moneda, no se encuentra suficientemente extendida entre los docentes.

6) Muchos profesores afirman -también algunos alumnos- que temen otro tipo de evaluación, que únicamente se puede evaluar aquello que se enseñó en el aula, favoreciendo una educación repetitiva que fomenta la memorización no comprensiva, frente a la verdadera educación que debe suponer las competencias y que requiere enfrentarse a situaciones-problemas nuevos, mediante la reflexión, la práctica y la transferencia de todos los conocimientos, procedimientos y actitudes.

¿Realmente Evaluamos a Nuestros Alumnos?

A pesar de lo dicho, si planteáramos en cualquier centro educativo la siguiente pregunta -¿evaluamos realmente a nuestros alumnos?-, seguramente el 100% de su profesorado respondería afirmativamente, aunque es posible que no todos sus docentes entendiesen de igual manera el significado de este proceso o se encontrasen en el mismo nivel en cuanto a las diferentes generaciones que definía Stake.

En un principio, tal y como nosotros entendemos la evaluación, ésta debería servir para detectar las necesidades de nuestros alumnos en el preciso momento en el que se presentan y, de esta manera, poderles dar respuesta y solución inmediata. Se trataría, entonces, de una evaluación verdaderamente formativa y continua, de una evaluación personalizada.

Pero, en base a nuestra experiencia –visitando escuelas, leyendo memorias de prácticas de los alumnos de Magisterio, dando formación continua a los maestros en sus propios centros escolares,…- podemos afirmar que no siempre se entiende de igual manera el proceso y el sentido de la evaluación. Y son muchas las causas y no pocos los culpables. Sería del todo injusto focalizar la diana de las críticas únicamente en el profesorado[4], aunque tampoco debemos caer en el error de exonerar de todas las culpas al cuerpo docente. Cada cual que aguante su vela y que se responsabilice de sus tareas y obligaciones, aunque en este trabajo nos centraremos, únicamente, en las obligaciones y tareas que hacen referencia a este colectivo.

¿Clasificar a los alumnos en Suficiente, Bien, Notable o Sobresaliente es evaluar? Ciertamente no. Cuando un profesor evalúa a un alumno o a un grupo-clase se fija en detalles: comportamientos, miradas, actitudes,…, pero no les pone nota a todos y cada uno de estos detalles. Pongamos algún ejemplo: Tenemos en el aula un alumno muy participativo, alegre,…y durante un par de días lo observamos triste, callado y solitario. Lo

estamos evaluando y sabemos que hay un problema, pero no le ponemos nota al problema ni al grado de tristeza. Otro ejemplo: Un profesor, después de explicar unos temas y observar la respuesta de los alumnos a sus explicaciones, ejercicios, tareas,…, decide anotar en un Blog docente una estimación –sus impresiones- acerca del resultado que los alumnos van a sacar en el examen de esos temas. ¿Creen que la nota del examen de los alumnos diferirá mucho de lo anotado por el profesor en su Blog? ¿Tenemos miedo de evaluar mediante técnicas de Observación? ¿Tenemos miedo a ser calificados de "subjetivos" y "parciales" por parte de los padres de nuestros alumnos?

¿Es Ético el Sentido –Finalidad- que le Damos a la Evaluación en la Escuela?

Tal vez, a causa de los miedos a los que hacíamos referencia hace un instante, muchos de los docentes prefieren utilizar la evaluación como un instrumento de selección, certificación y clasificación de los alumnos. Pero este tipo de evaluación, que tiene como objetivo final constatar el grado de adquisición de los contenidos, fundamentalmente de carácter conceptual, para acreditar el lugar en el que se encuentra un determinado alumno respecto a sus compañeros, queda restringida a un mero instrumento de control, de poder, de calificación, en otras palabras, tal y como explica el profesor Álvarez Méndez, se convierte en una perversión del significado propio de la evaluación: "Una enseñanza orientada al examen, un aprendizaje condicionado por la presión de los exámenes, distorsiona el curriculum porque da o desplaza el interés hacia los factores de control" (2008: 33-34). Además, este tipo de evaluación tiene unas consecuencias palpables y demostrables en el propio proceso. Se convierte en una evaluación, independiente y externa al proceso de enseñanza-aprendizaje, un enfoque anclado en la creencia de que lo más importante es qué y cómo enseña el maestro, sus contenidos y sus técnicas y que "sólo finalmente y al margen del cuerpo principal del proceso se definen las estrategias y contenido de evaluación" (De Miguel, 2005: 42).

Entre las consecuencias que anunciábamos destacan:

a) En primer lugar, esta evaluación de carácter sumativo y final, no permite mejorar la enseñanza durante el proceso, ya que no da lugar a detectar las posibles dificultades de sus alumnos en el momento en el que se producen, ni a observar su evolución hasta la consecución de los resultados finales, obviamente, cuando el proceso ya ha

finalizado.

b) En segundo lugar, crea una sub-cultura entre el alumnado en la que el objetivo fundamental no es el aprendizaje -continuo, pausado y reflexivo-; sino la obtención de un buen resultado en la prueba de evaluación final. Por tanto, las miras y los esfuerzos del alumno no van encaminados a su formación, sino, únicamente, a la superación de los obstáculos que puedan suponer los exámenes.

Por tanto, no debería sorprendernos, en tales circunstancias, que tengamos alumnos más preocupados por si los contenidos explicados entran para examen o no, en vez de preocuparse por su aprendizaje y por su formación académica, personal, cívica y ética. Tal vez sea el momento de plantearse en qué lugar queda la motivación del alumno en la escuela; el deleite propio del aprender, de investigar, de experimentar, en definitiva, de formarse y crecer como persona, frente a la necesidad de ir superando cursos académicos con el mínimo esfuerzo posible. Competencias para la vida frente a Competencias para la escuela.

Por todo lo dicho y a modo de síntesis, creemos que se está pervirtiendo el sentido y la finalidad de la evaluación. Se está dejando en un segundo plano la figura del discente y de su verdadero aprendizaje. ¿Es esto ético?

¿Somos Éticos Cuando Evaluamos a Nuestros Estudiantes?

"La evaluación educativa es esencialmente una actividad práctica que mira a la formación integral de las personas que participan en los procesos educativos. Por consiguiente, es sobre todo una cuestión ética, no sólo es cuestión académica, de técnica, de saber" (Álvarez Méndez, 2008: 51). Por ello, es lógico pensar que si hemos afirmado que no es ético el sentido y la finalidad de la evaluación en la escuela, tampoco lo sea el comportamiento de muchos docentes frente al hecho de la evaluación.

Pensemos en las causas y en las razones por las que un gran número de maestros actúan de manera no ética cuando tienen que evaluar a sus estudiantes. Entre estas causas destacarían las que hacen referencia a su relación: con la Administración Educativa; con las familias; con las Facultades de Magisterio; y con ellos mismos, los propios docentes.

En un principio, podríamos dirigir la mirada –centrar la responsabilidad- a la **Administración Educativa**. En los últimos tiempos, comienzan a ser muy conocidos entre

la población en general –noticias televisivas, recortes de prensa, creación de opinión,…- los resultados en las diferentes evaluaciones internacionales de los distintos sistemas educativos y de los alumnos de un determinado país (Véase por ejemplo el Programa PISA). Como es lógico, a ningún Gobierno nacional le gusta salir mal en la foto comparativa con otros países, razón por la cual se ha instaurado en la cultura pedagógica –en las leyes educativas, en los Programas,…- la "cultura de la evaluación" o de la "rendición de cuentas." El problema es que la "nota" se ha convertido en más importante que el propio "aprendizaje," por lo que no tenemos muy claro si es mejor que los alumnos sepan y sean competentes o que saquen unos buenos resultados en estas evaluaciones internacionales.

Las **familias** tampoco han ayudado mucho en este sentido. Cualquier intento de instaurar políticas de corte evaluativo se han enfrentado a la queja y protesta por parte de los colectivos de Padres y Madres, que prefieren saber si su hijo es de Notable o de Sobresaliente a si simplemente Progresa Adecuadamente o Necesita Mejorar. ¿Cómo nos gusta alardear y comparar a nuestros hijos con otros niños o jóvenes cuando estos sacan buenas notas? Cuando no son tan buenas, a veces, no nos gusta comparar tanto.

Alguna responsabilidad también tenemos las **Facultades de Magisterio** y el **Máster Universitario de Formación del Profesorado**. La formación inicial de los docentes debería estar caracterizada por ser una fuente inagotable de innovación pedagógica y de buenas prácticas educativas. Durante esos años de estudio y de formación deberíamos dar a los alumnos un conjunto de herramientas, de técnicas, de conocimientos y de habilidades para poder desarrollarse en su práctica profesional. Estas Facultades deberían convertirse en modelos de actuación, en ellas debería reconocerse, a simple vista, lo que es una verdadera educación de calidad. Exactamente lo mismo que nos ocurre con el tema de la evaluación. Estas Facultades deberían situarse en la vanguardia en cuanto a instrumentos, herramientas y técnicas de evaluación educativa. Al mismo tiempo, deberían, no solo dotar de los conocimientos teóricos al respecto, sino fundamentalmente vivenciarlos, es decir, que los futuros maestros y profesores pudiesen vivir en su propia formación el significado de una evaluación centrada en el aprendizaje y no en el aprobado. Además, debemos repensar el papel que debe asumir la ética en la formación de los nuevos docentes:

> …responsabilidad y compromiso en general y responsabilidades y compromisos concretos. Responsabilidad para contribuir a crear las condiciones y aportar el conocimiento necesario para lograr una educación de calidad en relación a cada una de las personas que se está educando en función de su entorno y de la sociedad en la que aprende y crece; y compromiso ético en relación al logro de un desarrollo moral en sus alumnos que les permita construir su propia matriz de valores y estimar aquellos valores que como el pluralismo y el respeto hacen posible, en una sociedad diversa como la actual, una vida en comunidad más digna para todas las personas que en ella conviven (Martínez, 2010: 5-6).

Por último, tampoco deberíamos olvidarnos de los propios **docentes**. Seguramente no sea "políticamente correcto" hablar de estas cosas, pero creemos que es necesario. Son muchos los docentes que utilizan un amplio abanico de herramientas, instrumentos y técnicas de evaluación, de igual modo que hay muchos que no lo hacen. La profesora Montserrat Castelló (2009), realizó una investigación en la que se afirmaba que la mayoría de los docentes de Educación Secundaria utilizaban el examen como único instrumento de evaluación y, cómo no, con un fuerte peso en la calificación final. Además, la investigación aporta una serie de datos interesantes: se trataba de un examen descontextualizado, que no planteaba cuestiones relevantes y que no evaluaba el verdadero nivel de SABER de los alumnos. No olvidemos, tal y como nos dice la profesora Adela Cortina (2013: 134-135) que:

> …la cuestión no es, pues, en las escuelas y universidades formar sólo técnicos bien especializados que puedan competir y atender las demandas de los mercados, sean las que sean, sino educar a buenos ciudadanos y a buenos profesionales, que saben utilizar las técnicas para ponerlas al servicio de buenos fines, que se hacen responsables de los medios y de las consecuencias de unas acciones con vistas a alcanzar los fines mejores.

Tal es así, que si el profesorado solo se preocupa de la "dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del éxito académico del aprendiz, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable" (Santos Guerra, 2003: 116).

¿Cómo Debería Ser una Evaluación Ética en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje?

Cuando nos preguntamos acerca de cómo debería ser una educación ética dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene como objetivo fundamental el pleno desarrollo

de la personalidad y de las competencias del educando, nos debería venir a la cabeza un concepto. Una evaluación ética deber ser fundamentalmente: JUSTA.

Además, debería estar centrada en la búsqueda del APRENDIZAJE de nuestros alumnos y no, únicamente, al servicio del control, la calificación, la selección y la clasificación -etiquetaje. Tal es así, que "el individuo no sólo va a obtener una calificación, un lugar y un certificado, [sino que] se sentirá capaz de reconocer sus fortalezas, pero también sus debilidades y buscará la opción para crecer" (Muñoz, 2007: 191). De esta manera, la evaluación debería ser entendida como una parte fundamental e integrada en el proceso, definida como el eje vertebrador de la didáctica, con tal de favorecer la práctica educativa. Los profesores Escamilla y Llanos (1995: 22-23), la definen como:

> …el proceso caracterizado por los principios de continuidad, sistematicidad, flexibilidad y participación de todos los sectores implicados en él. Se orienta a valorar la evaluación de los procesos de desarrollo de los alumnos y a tomar, en consecuencia, las decisiones necesarias para perfeccionar el diseño y el desarrollo de la programación, con el propósito de mejorar la calidad educativa.

Asimismo, debería ayudar a la FORMACIÓN PERMANENTE de los propios docentes. Convertirse en un instrumento de reflexión pedagógica, de innovación educativa, de atención a la diversidad y, por tanto, de educación personalizada. Analizar los resultados de tu propia práctica educativa debería servir como acicate para seguir mejorando. Así como, conocer las limitaciones y los puntos fuertes de tu labor docente.

APRENDIZAJE del educando y FORMACIÓN CONTINUA del profesor, relación dialógica entre alumno –alumnos- y maestro, de carácter multidireccional, en la que no simplemente se evalúa al discente, sus logros o limitaciones, sino que se trata de recopilar información sobre un alumno o un grupo-clase, con el objetivo de tomar decisiones que afecten al proceso de enseñanza-aprendizaje, como nos dicen los profesores Medina, Cardona, Castillo y Domínguez (1998). Además, ayuda al propio docente a identificar –con intención de modificar algunos aspectos de su práctica educativa (información que debe servir necesariamente para tomar decisiones)- los posibles errores o lagunas que se están produciendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este diálogo entablado entre el alumno y su maestro provoca que el propio alumno se

haga consciente de sus logros y de todo aquello que todavía le falta por alcanzar, consiguiendo, de esta manera, un seguimiento puntual e individualizado de su educación; además, permite al docente atender las dificultades y las necesidades de aprendizaje en el momento en el que se producen, sin necesidad de esperar al final del proceso para identificarlas; también y lo que es más importante, favorece la capacidad del propio alumno de autoevaluarse, de ser juez y parte de su propia evaluación, desarrollando su capacidad crítica y su responsabilidad; por último, el alumno consciente del papel que juega en su proceso evaluativo asume obligaciones y compromisos, lo que conlleva a una motivación por aprender y no simplemente por superar exámenes.

¿Qué Cualidades Debería Poseer un Docente Ético en Referencia a la Evaluación?

No es tarea sencilla intentar definir una serie de cualidades que debería poseer un maestro para que se le pudiese considerar como "ético" en lo referente a la evaluación de sus estudiantes. Por tanto, tan solo enunciaremos algunos principios que nos puedan ayudar a una reflexión conjunta y otros en los que, en principio, puede existir cierta unanimidad.

Existen ciertas discrepancias en cuanto a si el docente debe ser Objetivo o Subjetivo a la hora de evaluar a sus alumnos. La objetividad conduce a tratar a los alumnos como "objetos," es decir, a todos por igual y sin tener en cuenta las diferencias de cada uno. Pero no olvidemos que los alumnos son "sujetos" de la educación, por lo que, se les debe tratar de manera subjetiva. Por tanto, la primera cualidad de un docente ético debería ser su SUBJETIVIDAD para poder llevar a cabo una evaluación personalizada. Una evaluación subjetiva no es una evaluación aleatoria o arbitraria, centrada en las simpatías o antipatías hacia un alumno, sino que se trata de una evaluación centrada en la persona y en su unicidad (Moreno, 2011).

El siguiente dilema gira en torno a los conceptos de Igualdad o Equidad. La igualdad es tratar a todos de igual manera, a pesar de sus diferencias, pero entendemos que no hay nada más injusto que tratar a los diferentes de igual modo. Por lo que, la segunda cualidad del docente debe ser su EQUIDAD, es decir, tratar a cada uno según sus características, posibilidades y limitaciones.

La suma de estas dos cualidades: SUBJETIVIDAD y EQUIDAD, nos da como resultado la tercera cualidad del docente ético: la JUSTICIA. Un buen maestro debe ser

justo con sus alumnos, conociendo su realidad y circunstancias para tomar decisiones adecuadas (Álvarez Méndez, 2008). En esa misma línea, entre los principios fundamentales que debería poseer una verdadera ética docente, los profesores García, Jover y Escámez (2010), abogan por Proceder siempre conforme a la justicia y la imparcialidad. Mantienen que todos los docentes, independientemente del nivel educativo en que se encuentren, deben partir del principio de igualdad, dentro de la diferencia. El trato debe ser equitativo y justo –no simplemente objetivo o neutral, tal y como mantienen algunos docentes[5],- atendiendo a sus derechos y necesidades básicas, en pro de la justicia social y de la promoción personal.

Un docente ético en la evaluación debe ser DEMOCRÁTICO, es decir, no utilizar la evaluación como un instrumento de poder al servicio del propio maestro. Elliot (1993) afirmaba que en las escuelas se genera, cuando se entiende mal el concepto de autoridad, unas relaciones de poder entre profesor y alumnos basados en la dominación y no en el principio pedagógico de la orientación, la guía y la ayuda. "Se trata de crear escuelas y aulas democráticas en las que la pedagogía frontal es sustituida por una pedagogía horizontal; el aula se convierte así en un espacio donde la experimentación, el error y la incertidumbre tienen cabida y son alentados por el profesorado" (Moreno, 2011: 135).

También, debemos evaluar con CORAZÓN. El proceso evaluativo encierra una carga emocional muy importante para los alumnos. Detrás de ella, se esconde el éxito o el fracaso, la amargura, el miedo, la desazón de no conseguir las metas que se habían planteado. Por ello, tal y como nos dice el profesor Santos Guerra (2015: 137):

> …hay que evaluar con la cabeza, pero también con el corazón. Porque, detrás de ese boletín de notas hay una persona, una familia, una historia que pueden saltar por los aires. Permítaseme decir, antes de continuar, que no se mina la autoridad de los docentes cuestionando su labor sino respaldándola de forma incondicional, aunque sea discutible. No se pierde la autoridad reconociendo los errores sino defendiéndolos a capa y espada.

Nuevamente, los profesores García, Jover y Escámez (2010) enuncian entre los principios fundamentales de una ética docente, el Principio de confidencialidad y de VERACIDAD, es decir, a todo docente se le debe exigir integridad y honestidad, así como no difundir ciertas informaciones personales extraídas de las tutorías de aula. Además, el

docente deber ser HUMILDE, siendo conocedor de lo mucho que le falta por aprender y de que puede convertirse en "aprendiz" de sus alumnos en temas concretos en cualquier momento.

Por último, un docente ético en su tarea evaluativa debe PREOCUPARSE por los éxitos y los fracasos de los alumnos, ayudándoles en su crecimiento personal y académico. VIVIR lo que se ENSEÑA, creyéndose el papel del maestro como aquel que modela, guía y orienta a su aprendiz. Divertirse enseñando y transmitir ese placer por el aprendizaje en cada una de sus clases. Mostrar a los alumnos que el esfuerzo y la dedicación dan su fruto, no tanto en calificaciones y notas, sino fundamentalmente en el disfrute del aprender, del descubrir conjuntamente lo que no se sabe, en definitiva, en ir creciendo en ese proceso de autoeducación. Debe estar MOTIVADO y anteponer el alumno a su propia materia y a sus propios intereses personales.

Reflexiones Finales

La evaluación debe ayudar a implementar los aprendizajes de los alumnos. Entenderla como una actividad ajena al proceso educativo distorsiona su sentido y su realidad, otorgándole unas propiedades muy alejadas de aquellas que le dotan de significación. Si evaluamos para calificar ponemos el acento en la nota y no en el aprendizaje, si evaluamos para detectar necesidades y tomar decisiones estamos favoreciendo la formación de nuestros alumnos y mejorando nuestra práctica docente.

Es cierto que en los últimos años hemos experimentado un cambio sustancial en la educación de los niños y jóvenes, pasándose de una enseñanza selectiva, minoritaria, a una educación universal y obligatoria. Este cambio ha supuesto un replanteamiento del quehacer educativo, ya que se han modificado las finalidades del sistema educativo. Una educación para todos supone –o debería suponer- un aprendizaje para todos. Y en ese contexto las técnicas de evaluación deben ser modificadas o sustituidas. La evaluación debe atender a la mejora, pero además debe atender a la diferencia. Si las personas aprenden de manera distinta, también deben ser evaluadas bajo técnicas diferentes o bajo una complementariedad de ellas, con el objetivo de atender de la mejor manera al principio de Justicia.

El conocimiento de estas técnicas e instrumentos se convierte en una necesidad para

una educación basada en competencias, donde

> …evaluar es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es aprender… Evaluar es construir conocimiento por vías heurísticas de descubrimiento," y se aleja de una tendencia asentada en la escuela de "corregir, penalizar, sancionar, calificar… (Álvarez Méndez, 2008: 59-61).

Una evaluación ética debe ser llevada a cabo por docentes éticos y la ética, al igual que la Pedagogía, debe aprenderse, vivirse y perfeccionarse.

Referencias

Álvarez Méndez, J. Mª (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Castelló, M. (coord.) (2009). *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y Universitaria: Investigación e innovación*. Barcelona: Edebé.

Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.

De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de Educación Superior*. Oviedo: MEC y Universidad de Oviedo.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Escamilla, A. (2009).*Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años).* Barcelona: Graó.

Escamilla, A. y Llanos, E. (1995). *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza*. Madrid: Edelvives.

García, R.; Jover, G.; y Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.

Marchesi, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.

Martínez, M. (2010). *La profesión docente: responsabilidad y compromiso*. [Consultado el 10 de agosto de 2015]. Disponible: http://www.academia.edu/1094400/La_profesion_docente_responsabilidad_y_compromiso

Medina, A.; Cardona, J.; Castillo, S.; y Domínguez, C. (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.

Moreno, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9 (nº 2), 130-144.

Muñoz, G.A. (2007). Un nuevo paradigma: La Quinta Generación de Evaluación. Laurus. Revista de Educación, vol. 13 (nº 23), 158-198.

Piaget, J. (1974). *A dónde va la Educación*. Barcelona: Teide.

Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.

Santos Guerra, M.A. (2015). Corazones, no solo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación. *REDU. Revista de docencia universitaria*, vol. 13(2), 125-142.

Sanz, R.; Mula, J.M.; Y González, A. (2011). El diseño de Centros Educativos: conocimiento o competencia. En Actas *I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC)*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, pp. 481-483.

Stake, R. (1967). The coutenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.

UNESCO (2013). *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender*. Resumen ejecutivo, Informe nº 1.

Notas

1. En términos similares se expresa el profesor Jordán (2003: 122), cuando afirma que "una educación centrada puramente en el desarrollo de destrezas mentales (saber conocer) y procedimentales (saber hacer) es, sin duda, todavía miope e, incluso, incoherente. La enseñanza pura y aséptica no es completa ni eficaz sin tener en cuenta la dimensión formativa-moral."

2. Hay autores que hablan de una quinta generación (Muñoz, 2007) y que defienden muchos de los principios que nosotros hemos agrupado bajo el epígrafe de evaluación-mejora (cuarta generación). Tal es así la semejanza que el profesor Gustavo Adolfo Muñoz la ha calificado como "evaluación para la calidad," con una concepción muy parecida a la nuestra definida como "evaluación-mejora."

3. MEC –Ref. SEJ2004-02458/EDUC. Participan en el grupo los siguientes profesores: Carles Monereo; María Cerrato; Mariona Corcello; Anna Cros; Susana Donada; David Durán; Isabel Gómez; Sonia Sánchez; Montserrat Vilá.

4. La Administración educativa también tiene gran parte responsabilidad en cuanto a la concepción de la evaluación. La ratio profesor-alumnos (30 alumnos por aula), la cantidad de alumnos con NEE sin docentes suficientes de apoyo, el exceso de burocratización y la exigencia de calificaciones numéricas, entre otras, empujan al profesorado hacia posturas más cercanas a la CALIFICACIÓN que a la EVALUACIÓN. Las familias, con su interés casi enfermizo por conocer el estado concreto de sus hijos, para potenciar la comparación, también exigen técnicas calificadoras, en detrimento de otras de carácter evaluador. Tampoco quiero restar culpabilidades a las Facultades de Magisterio que no siempre damos la mejor formación en cuanto a los aspectos –sentido, técnicas e instrumentos- relacionados con la evaluación.

5 En aras de la objetividad y de la neutralidad se comenten con nuestros estudiantes cientos de injusticias. Si todos somos distintos, deberíamos ser tratados de forma diferente, manteniéndose simplemente aquello que nos hace semejantes.

REPRESENTACIONES SOBRE RESPONSABILIDAD DOCENTE EN ESTUDIANTES DE POSGRADO EN EDUCACIÓN EN MÉXICO

Ana María Acosta
aapech@gmail.com
Cecilia Salomé Navia Antezana
ceeeci@yahoo.com
Jorge Bracamontes Grajales
jbgrajeda@gmail.com

Resumen

Se presentan los resultados de investigación del proyecto *Ética profesional en la formación de docentes*, realizado con estudiantes de posgrado en educación de tres instituciones educativas formadoras de docentes del norte de México: la Universidad Pedagógica de Durango, la Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango. En este capítulo nos centramos en el análisis de las representaciones que los estudiantes tienen sobre los rasgos que debe tener el docente responsable. Encontramos que los estudiantes, que en su mayoría son docentes, consideran importante al valor de la responsabilidad en el ejercicio de su profesión. En un segundo nivel de análisis, por redes semánticas, encontramos una fuerte relación de la responsabilidad con elementos técnicos y éticos, en el que los primeros parecen sobreponerse a los segundos.

Palabras clave: responsabilidad, ética profesional, estudiantes de posgrado, representaciones.

Introducción

Mexico vive hoy un proceso de reforma educativa que toca de manera importante la redefinición del perfil que se espera deben cubrir los docentes que laboran en las escuelas de los diferentes niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). En estos niveles, una parte importante de los profesores, sobre todo en preescolar y primaria, se han formado en Escuelas normales, cuya labor se centra en la formación inicial de docentes. Otros maestros, que estudiaron en la normal previo a la reforma curricular de 1984, obtuvieron el nivel de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución orientada a la formación de profesionales de la educación.

Las actuales reformas educativas han generado cambios curriculares en educación básica y en la formación inicial de docentes, así como en la regulación del trabajo docente. En el año 2011 se integró en un solo plan de estudios la educación preescolar, primaria y secundaria y en el 2012 se crearon nuevos planes de estudio para la formación inicial de

docentes en las Escuelas Normales. Desde el 2013 la reforma educativa integró modificaciones la Constitución, en particular a los Artículos 3º y 73º, así como a la *Ley General de Educación*. Estas modificaciones dieron lugar a la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) y a la reestructuración del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), inaugurando con ello una nueva forma de relación entre el Estado y los profesores de educación básica, caracterizada por nuevas reglas para el ingreso a la profesión docente, para la evaluación del desempeño, la promoción, el reconocimiento y su permanencia laboral.

En este marco de política educativa y de transformación de las reglas del juego del ejercicio de la profesión docente en México, se han impulsado evaluaciones del desempeño docente en las que se consideran aspectos éticos y de responsabilidad profesional. Esto puede apreciarse en las dimensiones que se plantean al formular el perfil docente que se espera integrar y sostener en el sistema educativo (ver cuadro 1).

Como antecedente inmediato de esta reforma podemos identificar que en el campo de la opinión pública, particularmente de los medios de comunicación masiva y de ciertas organizaciones civiles articuladas al sector empresarial y a diversos medios de comunicación, se han generado fuertes críticas a los docentes, aludiendo, entre otros aspectos, a que estos tienen serias deficiencias profesionales, son poco responsables y carecen de principios éticos en el ejercicio de su profesión.

Cuadro 1
Elementos de ética y responsabilidad profesional como parte del perfil del docente de educación básica

Dimensión del Perfil docente	Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
Parámetro	Determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender.
Indicador	Reconoce como una responsabilidad ética y profesional que todos los alumnos aprendan.

Nota: Construido a partir de: SEP, 2105, Perfil, Parámetros e Indicadores, para docentes y técnicos docentes.

Nos encontramos entonces en un momento de gran importancia para pensar el ejercicio profesional de los docentes y en particular para analizar de qué manera está presente el

valor de la responsabilidad en el marco de su práctica profesional. Analizamos este aspecto desde la percepción que estudiantes de posgrado en educación tienen en torno al valor de la responsabilidad, considerando que estos estudiantes, son en su mayoría profesores en servicio.

Aspectos Conceptuales y Teóricos

Con el fin de adentrarnos en el análisis del significado que tiene para los profesores estudiantes de un posgrado en educación el ser un Docente responsable, realizamos una revisión teórica sobre las bases y principios básicos de las Representaciones Sociales (RS), y posteriormente, una revisión sobre algunos elementos para su análisis, especialmente aquellos centrados en técnicas cuantitativas de clasificación y asociación de palabras, ya que entre sus múltiples propósitos está la de *reconstruir los principios organizadores* comunes a conjuntos de individuos, acerca de un tema específico (Doise, Clémence y Lorenzi-Cioldi, 2005).

El término RS alude a modalidades específicas de conocimiento del sentido común, construido y afianzado en los intercambios cotidianos (Ibáñez, 1988); tales modalidades van constituyendo sistemas cognitivos en los que se reconoce la presencia de estereotipos, opiniones, valores y normas que poseen comúnmente una orientación actitudinal. Estos sistemas cognitivos se constituyen a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias y principios interpretativos y orientadores, que definen la conciencia colectiva, la cual, en teoría, dirige la forma como los seres humanos actúan (Jodelet, 1989).

Las RS lejos de definir un solo fenómeno, se refieren más bien, a un conjunto de manifestaciones empíricas. En dichas manifestaciones se identifica un conocimiento específico, es decir el contenido de la representación, y un proceso, que es la reconstrucción mental de la realidad. Para Moscovici (1986), la representación no es solamente una imagen o huella que se queda en el sujeto, la representación implica un proceso de reconstrucción activa y constante. Para Jodelet (1986) y especialmente para Abric (1994) las RS son de manera simultánea "el producto y proceso de una actividad mental por el cual un individuo o un grupo reconstituye lo real con el que está confrontado y le atribuye una significación específica" (p. 64). En este proceso de actividad mental, el papel de la memoria semántica (individual y colectiva, agregaríamos) es vital, ya que de ella depende

la organización de los significados, los conceptos o las imágenes sobre las cosas, así como las relaciones entre ellos (Valdez, 1998).

En síntesis las RS son un sistema de pre-codificación que un grupo social tiene a propósito de la realidad (y que contribuye a conformarla a su vez), que establece un conjunto de disposiciones, anticipaciones y expectativas. Así mismo, las RS contribuyen a dotar de sentido a la existencia y a la experiencia, en este caso de los docentes respecto a su ámbito de actuación. La representación constituye una visión funcional de su mundo, que posibilita a los grupos sociales a dar un sentido a sus conductas y a entender la realidad a través de su sistema de referencias y por lo tanto, a adaptarse a él, a actuar, tomar posición y definirse ahí, un lugar.

En el ámbito educativo, las RS actúan de manera fundamental en la dinámica de las relaciones entre los actores educativos (profesores, directivos, padres, administrativos y personal de apoyo) y en sus prácticas y ello es así dado que las RS en forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido por los actores mencionados tiene finalmente una realidad práctica, que es la coordinación de los profesionales mediante una *organización significante* (Abric, 1994), por supuesto, co-construida intersubjetivamente.

En este sentido, en un contexto de cambios profundos en educación, particularmente en educación básica, la teoría de las RS puede ayudar a responder a la pregunta sobre los elementos que han sido interiorizados y por lo tanto, incorporados en los discursos de los docentes acerca de ser un docente responsable. Esta teoría también puede contribuir a mostrar cómo es que estos sistemas se constituyen y afianzan en la mente (individual y colectiva) como principios que orientan la acción, principios que, en palabras de numerosos teóricos, permiten dar cuenta de una serie de fenómenos de integración de la novedad y de cambio cultural (Doise, Clémense y Lorenzi-Cioldi, 2005), y ello es así debido a que:

> El proceso de asimilación cultural, del contenido de las categorías que nombran los nuevos fenómenos, tiene una temporalidad directamente vinculada al manejo ideológico y a las necesidades técnicas y los intereses particulares de los actores en la interacción social. La asimilación del contenido conceptual de lo nuevo depende también del tipo de vinculación que cada actor tiene con el ámbito del cambio y forma parte del lenguaje que confiere identidad a cada uno de ellos (Pozas, citado en Doise et ál., 2005).

El análisis de las RS permite indagar acerca de esas visiones del mundo, estudiar las

formas de conocimiento, conocer cuál es la repercusión del sistema social sobre las formas de conocimiento de sujetos particulares y estudiar qué regulaciones sociales actualizan determinados funcionamientos cognoscitivos en contextos específicos. Posibilita no sólo la localización de saberes comunes sino también conocer las modalidades de su imbricación específica en un sistema de relaciones simbólicas y su relación con el cambio (ya que las RS poseen un potencial generativo, en tanto que producen acciones a favor o en contra) en este caso, en el terreno de lo educativo.

Metodología

La información se recopiló por medio de un cuestionario compuesto de seis preguntas abiertas y una Escala de actitudes y opiniones sobre ética profesional (Hirsch, 2005) que incluía cincuenta y ocho preguntas.

En este capítulo nos centramos en el análisis de la pregunta abierta "*Desde su punto de vista, cuáles son los principales rasgos de un docente responsable".* La información se recopiló con estudiantes de posgrado de tres instituciones: la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED), la Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera (ENRJGA) y la Universidad Pedagógica de Durango (UPD).

La mayor parte de los estudiantes pertenecen a la UPD (55.3%), y el 31.7% y el 13% a la ENRJGA y ByCENED. De ellos el 69% cursaba maestría, el 22.4% doctorado y el 8.7% especialidad. En su mayoría los estudiantes que respondieron el cuestionario trabajan en el nivel de educación básica: 58% en educación primaria, 17% en educación secundaria y el 2% en educación preescolar. Pertenecen al nivel de educación superior el 13% y en menor medida a educación media superior y educación inicial. El porcentaje de género es similar, 49% son hombres y 51% son mujeres. Destaca que una gran parte de los encuestados, 48%, son jóvenes con menos de 35 años y un 35% de ellos se ubican en el rango de 36 a 45 años edad.

Resultados

En un primer momento presentamos los resultados de la *Escala de actitudes y opiniones sobre ética profesional* en las tres instituciones del estudio: ByCENED, ENRJGA y UPD. En ellas las competencias éticas ocupaban el primer lugar en las respuestas de los

estudiantes (76,58%). Los rasgos de estas competencias incluían, en orden de mayor número de respuestas, Respeto, Honestidad, Ética profesional y personal, Responsabilidad, Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales y Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad.

Las respuestas de los estudiantes también se ubicaron de forma importante en las competencias afectivo-emocionales (73,32%), que integraban rasgos de capacidad emocional e identidad con la profesión. Las competencias cognitivas (73%), incluían el Conocimiento y competencia profesional (el rasgo más mencionado en toda la escala), Innovación y superación y Formación continua. En menor medida se presentaron respuestas en las competencias técnicas, referido a las habilidades didácticas (64,51%) y sociales (61,88%), que abordan Ser trabajador, Comunicación, Saber trabajar en equipo y Compañerismo y relaciones (ver cuadro 2).

Cuadro 2
Rasgos y competencias del Cuestionario ética profesional en estudiantes de posgrado

Competencias	Porcentaje	Posición
I. COMPETENCIAS COGNITIVAS	**73.00**	
a) Conocimiento y competencia profesional	94.36	1
b) Formación continua	58.81	15
c) Innovación y superación	65.81	11
II. COMPETENCIAS SOCIALES	**61.88**	
a) Compañerismo y relaciones	47.70	16
b) Comunicación	64.74	12
c) Saber trabajar en equipo	64.16	13
d) Ser trabajador	70.93	8
III. COMPETENCIAS ÉTICAS	**76.58**	
a) Responsabilidad	71.74	6
b) Honestidad	82.27	3
c) Ética profesional y personal	74.73	5
d) Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad	69.07	9
e) Respeto	90.27	2
f) Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales	71.39	7

IV. COMPETENCIAS AFECTIVO – EMOCIONALES	**73.32**	
a) Identificarse con la profesión	67.81	10
b) Capacidad emocional	78.82	4
V. COMPETENCIAS TÉCNICAS	**64.51**	
a) Habilidades didácticas	64.51	14

Si nos detenemos en el análisis de los rasgos de las competencias éticas de la escala, llama la atención que el rasgo de responsabilidad ocupa una posición media respecto a los otros rasgos (en cuarto lugar en relación a las competencias éticas y el sexto en toda la escala), a diferencia de lo que encontramos en otras investigaciones en las que este aspecto ocupa un lugar más privilegiado en las respuestas de los maestros (Navia y Hirsch, 2015).

Para analizar con mayor detenimiento la presencia del valor de la responsabilidad en los estudiantes de estas instituciones procedimos a analizar la pregunta abierta *"Desde su punto de vista, cuáles son los principales rasgos de un docente responsable",* con el fin de encontrar alguna explicación acerca de la razón de los bajos resultados de este valor en la escala antes mencionada. Para ello realizamos un análisis de contenido de las respuestas, en un primer momento y de redes semánticas, en un segundo.

Para el análisis de contenido se tomó como referencia los cinco tipos de competencias que estructuran el cuestionario-escala: cognitivas, éticas, afectivo-emocionales, sociales y técnicas. Cada respuesta se analizó considerando la presencia de uno o varios de los rasgos del instrumento, y cuando los datos arrojaron elementos que conducían a crear un nuevo rasgo, se crearon otros para dar cuenta de la información. En el análisis se obtuvo un total de 753 respuestas, de las cuales se derivaron veintitrés rasgos que agrupamos según las competencias referidas anteriormente (ver cuadro 3).

Cuadro 3
Resultados por tipos de competencias y rasgos de la pregunta abierta "Desde su punto de vista, cuáles son los principales rasgos de un docente responsable"

Tipos de competencias y rasgos	Respuestas	Porcentajes	Posición de los rasgos
1. Competencias Técnicas	**subtotal 220**	**29.22**	
Planeación	73	9.69	**3**
Asistencia y puntualidad	70	9.30	**4**
Didáctica	50	6.64	6

Evaluación	14	1.86	15
Eficacia y Eficiencia	13	1.73	16
2. Competencias Éticas	**subtotal 220**	**29.22**	
Responsabilidad	77	10.23	**1**
Compromiso y actuar con la idea de prestar un mejor servicio	39	5.18	8
Ética en general y ética profesional	31	4.12	11
Valores	30	3.98	12
Actuar con base en principios	19	2.52	14
Respeto	13	1.73	16
Honestidad	11	1.46	17
3. Competencias cognitivas	**subtotal 170**	**22.58**	
Actualización	74	9.83	**2**
Creatividad e innovación	42	5.58	7
Conocimiento	33	4.38	10
Reflexión	21	2.79	13
4. Competencias afectivo-emocionales	**subtotal 99**	**13.15**	
Capacidad emocional	64	8.50	**5**
Identificación con la profesión	35	4.65	9
5. Competencias sociales	**Subtotal 44**	**5.84**	
Compañerismo y relaciones	10	1.33	18
Ser trabajador	10	1.33	18
Colaboración y trabajo en equipo	8	1.06	19
Normatividad	8	1.06	19
Comunicación	8	1.06	19
TOTAL	**753**	100%	

Lo primero que encontramos en este primer nivel de análisis es que el rasgo de Responsabilidad aparece en el primer lugar de mención en las respuestas. Si lo comparamos con los siguientes rasgos más mencionados en esta pregunta, encontramos que existe muy poca diferencia entre los rasgos de Actualización (de las competencias cognitivas) con los de Planeación y Asistencia y puntualidad (de las competencias técnicas). A nivel de los rasgos de las competencias éticas, el único rasgo que tiene una puntuación considerable es el de responsabilidad, pues los otros, Compromiso y actuar con la idea de prestar un mejor

servicio, Ética en general y ética profesional, Valores, Actuar con base a principios, Respeto y Honestidad están ubicados entre un rango medio o bajo de respuestas. Una posible explicación del alto nivel de mención de la responsabilidad en la pregunta abierta es que en la misma pregunta se hace mención de esta, lo cual pudo influenciar en la tendencia de las respuestas. A partir de ahí nos planteamos profundizar el análisis de la pregunta abierta a partir de redes semánticas, utilizando el siguiente procedimiento:

1. Fue elaborada una base de datos con las 783 palabras evocadas por 156 encuestados. Sólo seis entrevistados del total no contestaron a la pregunta. Para efecto de este análisis, "Docente responsable" fue la *palabra o enunciado estímulo,* es decir aquel enunciado que invita al respondiente a dar un punto de vista.
2. Dado que a los encuestados se les propuso en el instrumento, enumerar sólo cinco rasgos para "Docente responsable" de manera diferenciada (es decir sin repetir alguno de ellos), a la hora de realizar la base de datos para emprender el análisis, fueron eliminadas palabras evocadas (rasgos) repetidas por un mismo entrevistado; así mismo, se separaron los rasgos cuando se escribieron (juntos) en una sola opción de respuesta. En este sentido, hubo quien nombró hasta siete rasgos, mismos que se tomaron en cuenta para el análisis del total de rasgos.
3. Se continuó con un procedimiento de "estandarización" o "clasificación" de la información que los encuestados anotaron en el espacio donde se solicitaba enunciar aquellos rasgos que mejor caracterizaban a un "Docente responsable". Dicha actividad se realizó agrupando manualmente, términos (palabras o enunciados cortos evocados) semánticamente próximos o derivados de la misma raíz, o que son sinónimos, o un rasgo evocado en plural, o enunciados largos que asocian un rasgo con algo más. Algunos ejemplos del resultado a partir de esta operación, se describen en el cuadro 4. Finalmente, el material para el análisis lo constituyeron únicamente 218 de 783, términos evocados por los encuestados.

Cuadro 4.
Ejemplificación del proceso de normalización de los rasgos (palabras) evocadas por los encuestados

Palabra estímulo: Docente responsable		
Palabra evocada	Palabra definidora normalizada (rasgo)	Valor resultado de la normalización
Puntual Puntualidad Llegar puntual a su trabajo Asiste puntualmente a su trabajo Llega temprano a su trabajo Ser puntual en su asistencia Puntualidad en clase Asiste con puntualidad	Puntual	58
Ético Ética Con ética Con valores	Ético	53
Conocer las necesidades de sus alumnos Conoce a sus alumnos Conoce las características de sus alumnos	Conoce a sus alumnos	22
Cumple con el trabajo Cumple su palabra Cumple con lo establecido Cumple con la labor docente Cumple con los horarios Cumple con su jornada Cumple con su planeación y documentos administrativos Cumple con sus compromisos laborales	Cumplido	36

4. De la base de datos con 218 rasgos, fueron eliminaron aquellos nombrados por menos del 10% de los entrevistados. Con ello se logró determinar que 209 rasgos fueron evocados por menos del 10% de los sujetos, la mayoría de ellos tuvieron frecuencias entre uno y dos. Los nueve rasgos restantes, fueron nombrados al menos quince veces

de manera individual. Es importante hacer notar que los dos primeros rasgos con mayor frecuencia (*Preparado y/o actualizado y puntual*) fueron evocados por al menos 38% de los sujetos. En la Tabla 5 se puede observar, en la primer columna el orden de frecuencia (de mayor a menor), de los nueve rasgos más nombrados por los maestros participantes en el estudio.

5. Asumimos que las tres primeras equivalencias de un concepto (tres primeras respuestas) guardan respecto de él una mayor proximidad semántica que las que vienen a continuación, en este sentido quisimos comprobar cuántos de los nueve rasgos con mayor frecuencia, aparecen como opciones de las tres primeras respuestas. De esta manera, constatamos que seis de los nueve rasgos con mayor frecuencia son rasgos evocados mayormente en los primeros tres lugares en una lista de cinco. Lo que pudimos observar es que conforme se va avanzando en la evocación estos rasgos evocados se vuelven más heterogéneos.
6. Una vez que se determinaron los nueve rasgos con los que se trabajaría mediante el procedimiento estadístico de análisis de clasificación jerárquica[1], como forma inicial de adentrarnos a la estructura de las RS de los profesores estudiantes, con respecto al "docente responsable", fue necesario determinar la coocurrencia entre los términos propuestos (los "rasgos del docente responsable"). La coocurrencia indica la cantidad de individuos que han citado dos rasgos al mismo tiempo. Recordemos que nos interesa poner de manifiesto cómo son vinculados entre sí, los términos propuestos para el *docente responsable*, para de esta manera, obtener una estructura que permita organizarlos de manera más esquemática. En el cuadro 5 se muestra entonces, el número de ocasiones en que cada rasgo de los nueve con mayor frecuencia, *concurre* en un mismo actor, es decir son nombrados al mismo tiempo por los sujetos encuestados. Entendemos con ello, que el vínculo o lazo entre las palabras representa la medida en que dos nodos, (rasgos) participan en el significado de "Docente responsable".
7. Una vez obtenida la medida de coocurrencia, avanzamos hacia la construcción del índice o coeficiente de similitud (de vínculo simple). Para ello seleccionamos el índice de Jaccard, el cual ayuda a agrupar un conjunto de rasgos en un número de *clusters* o grupos. Este agrupamiento toma como referente el grado de similitud entre ellos, en

este caso, el grado de similitud se refiere a la cercanía que tienen algunos rasgos en la tarea de otorgar significado al estímulo "Docente responsable", para el grupo de 156 docentes estudiantes de posgrados en educación entrevistados.

Cuadro 5.
Matriz de coocurrencia de los rasgos que tuvieron frecuencias mayor o igual a 15

Orden según frecuencia	Rasgos	Preparado y/o actualizado	Puntual	Ético	Planifica	Cumplido	Comprometido	Evalúa y/o es evaluado	Asiste	Respetuoso
1	Preparado y/o actualizado	X								
2	Puntual	18								
3	Ético	14	11							
4	Planifica	19	19	11						
5	Cumplido	12	15	3	9					
6	Comprometido	13	8	7	5	7				
7	Evalúa y/o es evaluado	18	8	6	19	7	2			
8	Asiste	7	10	0	8	7	3	3		
9	Respetuoso	5	3	5	3	3	4	0	1	X

8. Finalmente y como producto del análisis de *cluster*, presentamos la representación gráfica del *Docente responsabl*e, según los rasgos mayormente vinculados semánticamente entre sí, ello revela algunos aspectos relativos a la organización del pensamiento de los profesores cuando se piensa en esta condición, así mismo sugiere hipótesis de trabajo que continuará guiando nuestra labor de investigación (ver Figura 1).

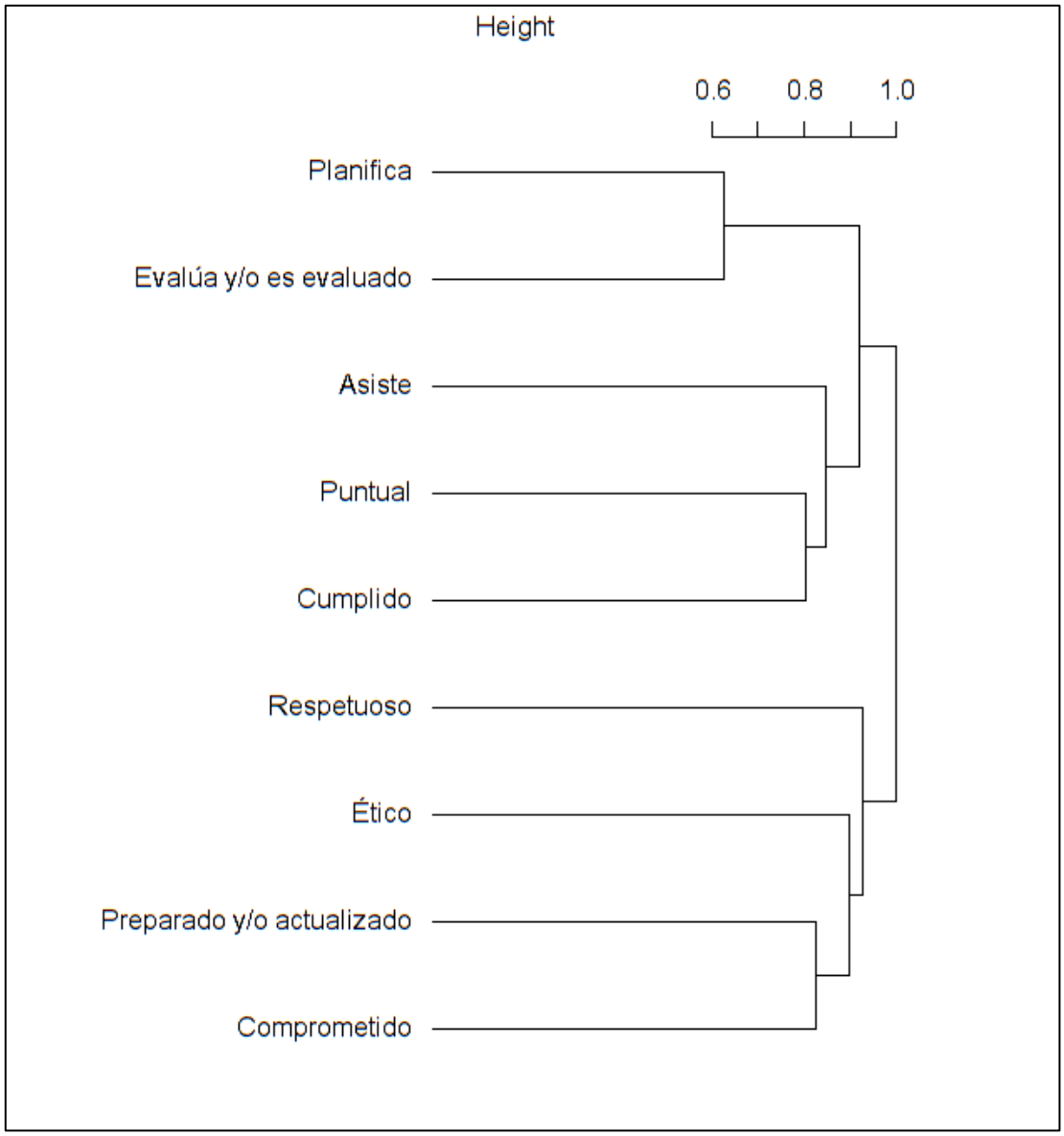

Figura 1. Dendograma: grupos de rasgos semánticamente próximos para *Docente responsable*

Los Contenidos de la Representación Social en el Docente Responsable

A pesar de haber una gran riqueza semántica en la definición del docente responsable, encontramos que son sólo nueve rasgos los que predominan en su definición, rasgos que para efecto de nuestro análisis, se constituyen como *nodos* de la representación del *Docente responsable*, los que son: Planifica, Evalúa y es evaluado, Asiste, Puntual, Cumplido, Respetuoso, Ético, Preparado y actualizado y Compromiso. Entendemos por tanto, que los

nodos representan conceptos, atributos, estados o acontecimientos. En este caso, se constituyen como atributos. Por otra parte los nodos se relacionan entre sí, y estas relaciones pueden ser "… de carácter lógico (causalidad, identidad), así mismo pueden representar el papel semántico que juegan unos nodos en relación a los otros (cercanía, propietario, amigo) o simplemente reflejar una pertenencia tipológica, en cuyo caso el resultado suele denominarse jerarquía de tipos o taxonómica" (Lozares, Verd y López, 2002, p. 10).

Del total de nodos, y de acuerdo al índice de similitud estimado, únicamente ubicamos a dos conjuntos en los que los rasgos no están vinculados semánticamente por los docentes entrevistados (estudiantes de un posgrado), para la representación de *Docente responsable*. Estos grupos se conforman por los rasgos: 1) Respetuoso y Evalúa o es evaluado y 2) Ético y Asiste. Dichos rasgos por separado, sí se asocian en diferente medida de similaridad, con otros, conformando conjuntos cuyos elementos se encuentran semánticamente próximos y potencialmente significantes en la representación colectiva de *Docente responsable*.

Tal como lo indica el Dendograma (Figura 1), se detecta que los rasgos del docente responsable se agrupan en tres grandes conjuntos (a su vez relacionados). El primero de ellos (con mayor índice de similitud) está integrado por los rasgos: Planifica y Evalúa o es evaluado[2]. Lo que sugiere tal asociación es que en el pensamiento del profesor, los rasgos asociados a competencias técnico-organizativas se encuentran profundamente interrelacionados semánticamente, además de que indican la presencia de una racionalidad técnica que asume el control como significante directo de una dimensión ética como lo puede ser la "responsabilidad". Tal relación de vecindad sugiere algunas hipótesis que podrán dirigir exploraciones futuras, una de ellas, por ejemplo, aborda la relación formación (dado que nuestros encuestados son docentes en procesos de formación a nivel de posgrado) y la conformación (o cambio) de informaciones, opiniones y actitudes hacia aquellos aspectos éticos que caracterizan al docente actual.

El segundo grupo con una proximidad semántica muy importante, aunque menor que el primer grupo (constituido por Planifica y Evalúa o es evaluado), lo constituyen los rasgos: Puntual y Cumplido, rasgos que indican competencias sociales, pero vinculadas como lo muestra el Dendograma (ver Figura 1) a rasgos relacionados con competencias técnico

organizativas.

Finalmente, llama la atención que los rasgos Preparado y/o actualizado y Comprometido se encuentren en el grupo tres, que indica menos similitud o cercanía semántica, en relación a los dos grupos anteriores, tanto con el objeto representado, como entre los rasgos que le integran.

Igualmente es relevante, que el rasgo Preparado y/o actualizado haya tenido una mayor frecuencia de manera individual. Así mismo, al revisar las respuestas de los profesores estudiantes, se observa que este rasgo, en menor medida, se presenta o evoca solo, o más bien se describe como observamos en la Figura 2:

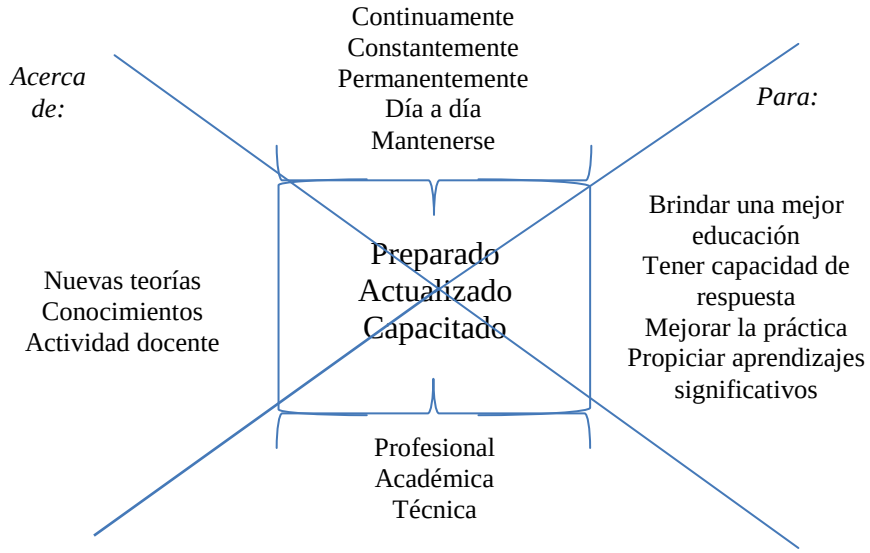

Figura 2. Mapa de la representación semántica para el rasgo "Docente preparado, actualizado y/o capacitado"

El rasgo de preparación, actualización y capacitación es el que obtuvo mayor frecuencia, 64 menciones, lo que quiere decir que casi la mitad de los entrevistados (157 en total) lo identificó como parte del concepto: *Docente responsable.* Aproximadamente la mitad de los docentes que hizo mención a este rasgo lo hizo integrando, en forma de enunciado u oración, elementos como: *brindar una mejor educación*, *tener capacidad de respuesta*, *mejorar la práctica*, *propiciar aprendizajes significativos*. Por otra parte, predominan en las respuestas aquellos aspectos que indican la modalidad o periodicidad de la preparación, actualización o capacitación (recuadro superior). El contenido de la

capacitación se orienta hacia tener Conocimientos, Nuevas teorías, Actividad docente y en general se puede ubicar que este rasgo está directamente ligado con la profesión, aspectos académicos y técnicos del ejercicio docente.

Conclusiones

En este trabajo hemos profundizado en el análisis sobre el valor de la responsabilidad en estudiantes de posgrado en tres instituciones educativas. En los resultados de la escala de actitudes sobre ética profesional encontramos que la Responsabilidad ocupa un lugar medio en las respuestas de los estudiantes, siendo más valorados los rasgos de Conocimiento y competencia profesional, Respeto, Honestidad y Capacidad emocional.

En un primer análisis, de contenido, de la pregunta abierta sobre los principales rasgos de un docente responsable, encontramos que la responsabilidad ocupa el primer lugar de respuestas, valorándose igualmente la actualización, asistencia y puntualidad. Analizando de manera más detenida las respuestas sobre responsabilidad, encontramos que los profesores tienden a referirse a ser responsables como trabajadores, como profesores y como personas.

En un segundo nivel de análisis, encontramos una riqueza en la red semántica "Docentes responsables", aunque encontramos una tendencia a un punto de vista en común, es decir los términos (rasgos) que en conjunto contribuyen a la representación del *docente responsable*, tienen una base común, un grado de acuerdo importante. Destaca en el análisis, según los rasgos mayormente vinculados semánticamente entre sí, nueve rasgos constitutivos de la representación del Docente responsable, los que son: Planificación, Evalúa y es evaluado, Asiste, Puntual, Cumplido, Respetuoso, Ético, Preparado y actualizado y Compromiso. Finalmente encontramos que los rasgos del docente responsable se agrupan en tres grandes conjuntos relacionados.

El primero, Planifica y Evalúa o es evaluado, es el que tiene mayor índice de similitud. En ese sentido encontramos la presencia de una racionalidad técnica que puede predominar como significante directo sobre otras dimensiones del trabajo docente, en especial la dimensión ética.

La relación entre Puntual y Cumplido, aparece como un segundo grupo con una

proximidad semántica muy importante. Estos rasgos están asociados a competencias técnico organizativas, y finalmente, encontramos relación entre los rasgos Preparado y/o actualizado y Comprometido.

El análisis también arrojó una fuerte relación de la representación sobre la *responsabilidad* con elementos (también representaciones) ligados al dominio técnico instrumental: planificación, evaluación, asistencia, puntualidad y cumplimiento, que pueden indicar el predominio de las nuevas reglas de la evaluación del desempeño docente así como con un discurso oficial y de formación docente que tiende a exigir el cumplimiento de normas de control, lo que se aprecia por la implosión de respuestas que nos hablan de asistencia, puntualidad y cumplimiento, ligadas al control de los docentes en su desarrollo profesional.

De este modo, el "docente responsable", aparece para los docentes, en una relación compleja entre aspectos técnicos, de control y éticos, cuyo análisis requerirá ser profundizado para comprender, en este escenario de reforma educativa y establecimiento de nuevas formas de relación entre el sistema educativo y los docentes, cómo se va reconfigurando la identidad de estos actores en relación a la responsabilidad profesional.

Referencias

Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et representations*. Paris: PUF.

Doise, W., Clémense, A. y Lorenzi-Cioldi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Instituto Mora.

Ibáñez, T (1988). *Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las representaciones sociales*. Barcelona: Sendai.

Hirsch, A. (2005). Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8 (1).

Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En S. Moscovici (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Ediciones Paidós, 469-437.

Jodelet, D. (1989). "Représentations socials: un domaine en expansión". En D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*. (7a ed. 2003). París: PUF.31-61.

Lozares, C., Verd, J.L. y López, P. (enero, 2002). Relaciones, redes y discurso: revisión y propuestas en torno al análisis reticular de datos textuales. [Versión electrónica]. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*. (1) 2, Recuperado el 10 de octubre de 2015, de http://revista-redes.rediris.es

Navia, C. Y Hirsch, A. (2015). "Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 100-115. Consultado el 10 de enero de 2015). http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-navia-hirsch.html

Secretaría de Educación Pública (SEP). (abril 2015). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente*. Educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.

Valdez, J.L (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: UAEM.

Notas

1. En los análisis de este tipo, la idea básica es agrupar un conjunto de observaciones en un número dado de grupos. Este agrupamiento se basa en la idea de distancia o similitud entre dichas observaciones.
2. En este rasgo integramos palabras evocadas como: “evaluación”, cuya frecuencia de aparición en los cuestionarios fue de 5.

ÉTICA PROFESIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN DE LA IBERO PUEBLA, MÉXICO

Araceli Noemí Barragán Solís
a.barragansolis@yahoo.com.mx

Resumen

Se presentan los avances de la investigación Ética profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la IBERO Puebla. El objetivo es conocer la perspectiva que respecto a la ética de la comunicación tienen los alumnos de la carrera en la institución referida. Es un estudio intrínseco de casos cuyo trabajo empírico es a partir de una encuesta con un cuestionario cualitativo estructurado en: Datos generales, Valores profesionales y Acciones no éticas, aplicado en dos grupos de estudiantes durante el primer ciclo escolar 2015. En los resultados destacan los bienes y/o servicios de informar y comunicar, así como los valores y rasgos más señalados: Respeto, honestidad, criticidad, ética, responsabilidad y veracidad. Para la investigación se cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), México.

Palabras clave: ética profesional, ética periodística, valores profesionales, rasgos profesionales.

Introducción

Se da cuenta de los primeros resultados de la investigación intitulada *Ética profesional de los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Iberoamericana Puebla,* cuyo objetivo es *conocer la perspectiva que respecto a la ética profesional de la comunicación tienen los estudiantes* de los semestres avanzados de la carrera en la institución referida. El capítulo está estructurado en cuatro subtemas: a) *Apartado teórico* de la ética profesional de la comunicación donde destacan los principales valores de esta disciplina, b) *Lineamientos del Proyecto de Investigación y Estrategia Metodológica* en el cual se presenta parte del protocolo y las etapas de la investigación empírica, en proceso, con base en una encuesta con un cuestionario cualitativo que se aplicó en dos grupos de estudiantes durante el primer ciclo escolar 2015, c) *Ética profesional de la comunicación en los Planes de estudio (SUJ 2012),* en el que se dan a conocer los resultados respecto a los contenidos éticos en el Plan y d) *Resultados del trabajo empírico* conformado con la descripción y análisis de contenido cualitativo respecto a los bienes y/o servicios y los valores profesionales de la comunicación, además de los datos generales de los estudiantes

encuestados.

Apartado Teórico

En los estudios sobre comunicación y periodismo se señala la nula o poca presencia de la ética profesional en los contenidos de los planes y programas de estudio universitarios y se reconoce que son fundamentales durante la formación (Videla, 2004), así mismo, destacan obras en donde se describen las buenas prácticas periodísticas, sus principios éticos y la búsqueda de la excelencia (Restrepo 2004 y Poirier 2011), las indagaciones en donde se aborda la ética en los medios audiovisuales y particularmente en Internet (Conill y Gonzálvez, 2004), así como la calidad de una comunicación ética (Echaniz y Pagola, 2004), por mencionar algunos.

Se trata de una disciplina profesional en donde los términos información, comunicación, periodismo y medios masivos están permeando en los contenidos temáticos y particularmente en donde se cuenta con asignaturas sobre ética profesional como parte de la formación universitaria. La comunicación es considerada una profesión y como tal se estudia en las universidades, dando el carácter de profesional a quien se formó en una institución de este tipo, lo que permite distinguirlo de quien no lo es, bajo el entendido de que es "alguien que sabe lo que otros no saben, alguien capaz de hacer lo que otros no son capaces de hacer, siendo así que necesitan que alguien lo haga por ellos y para ellos" (Hortal, 2004:24 y 25), entonces, la capacidad de hacer bien su profesión se adquiere en la universidad y además, refiere el autor, el profesional debe asumir los compromisos que comparte con sus colegas al ser competente y responsable con las prestaciones y servicios que de cada uno se espera, entre los que destacan la excelencia y la confianza que se tiene en su trabajo, (Hortal, 2004). Así mismo, se distingue al profesional por el bien específico que presta a la sociedad.

> …es no solo un medio de sustento personal, sino sobre todo una actividad humana social con la que se presta a la sociedad, de forma institucionalizada, un bien específico o indispensable. La sociedad está legitimada para exigir a los profesionales que proporcionen ese bien específico. El profesional… debe contar con las aptitudes requeridas para proporcionar ese bien y debe ser consciente de la valía del servicio que presta… Para acceder al ejercicio profesional se requiere las más de las veces, pero no siempre, seguir unos

> estudios reglados, de los que depende la licencia para ejercer la profesión... (Cortina, 2000:27).

Destaca Hortal (2004) que las profesiones son *actividades ocupacionales*, que de forma institucionalizada prestan un *servicio específico a la sociedad* al dedicarse a ello de forma estable para lo que se requirió de una formación, pues a la profesión se accede tras un *largo proceso de capacitación y práctica* de la cual depende la acreditación o licencia.

Particularmente, "hasta fines del siglo XIX se encuentran los primeros esbozos del concepto de profesión periodística y es en Estados Unidos hacia 1920 y en Europa a lo largo del periodo de entreguerras que se comienza la profesionalización del periodismo" (Sinova, 2000:264). Se reconoce que la labor del profesional de la comunicación es una actividad que va dirigida a la colectividad, al conjunto de receptores que cotidianamente se enteran de los hechos noticiosos y quienes son orientados respecto a los acontecimientos a partir de la opinión de los comunicólogos y periodistas.

A un profesional de la comunicación y el periodismo se le identifica más como informador o periodista. El periodista es una "persona que, profesionalmente, prepara o presenta las noticias en un periódico o en otro medio de difusión" (Sinova, 2000: 257). Estos profesionales son reconocidos dependiendo de su actividad: "–reporteros, escritores, fotógrafos, editores, directores de periódicos y fuentes que reportan e interpretan las noticias–…" (Goodwin, 1998:13). De tal manera que el informador tiene un compromiso y una responsabilidad:

> Compromiso con los valores fundamentales de una Constitución democrática basada en una veracidad imparcial. Un compromiso…con la autonomía profesional: con el *libre* ejercicio de una profesión que asume asimismo unas *responsabilidades sociales*, y al que no le es ajena la intencionalidad ética de renovación y mejora de la cosa pública. (Gonzálvez, 2004:101).

En el compromiso del informador están presentes los principios de la ética general de las profesiones: Beneficencia, No Maleficencia, Autonomía y Justicia (Hortal, 2004) bajo el entendido de hacer bien el trabajo, tomando las decisiones de forma autónoma en beneficio de la comunidad o para hacer un bien común, que es difundir la información de los acontecimientos de interés social y no por motivos personales o de un grupo, siendo el principal beneficiario el público receptor.

La razón de ser de un periodista es el compromiso con la verdad, y su responsabilidad social es hablar de la respuesta que el periodista le debe a la sociedad, la cual va más allá de dar noticias. Esa respuesta tiene tres componentes:

> El primero es su conciencia sobre el poder que maneja, que le permite entrar en la conciencia de la gente y, una vez allí, diferenciar lo importante de lo trivial, destacar lo bueno y lo malo, distraer o hacer pensar. En segundo lugar el cuidado del periodista para prevenir daños generados a partir de su información, teniendo en cuenta que ante un error en los medios, nunca se puede reparar totalmente al afectado. Por eso la clave está en prevenirlo. Por último, la diligencia del periodista para utilizar su poder en beneficio de las personas. Por ejemplo, cuando la información estimula el servicio del bien común, da lugar al debate inteligente de las ideas, alerta contra los abusos de poderosos o corruptos, aporta elementos para el conocimiento en profundidad de lo que sucede y crea el ambiente propicio para el ejercicio de la libertad. (Restrepo cit. por Poirier, 2011:21 y 22).

En la difusión de los acontecimientos se reconoce que "la acción de informar está directamente relacionada con la labor del profesional de la información… [y] el desempeño de su ejercicio debe centrarse en el mejor reflejo de la actualidad, en la cercanía más escrupulosa a la verdad y en la transmisión eficaz de esa realidad." (Echaniz y Pagola, 2004:49). La información conlleva un tratamiento profesional, por lo tanto, para la difusión de las noticias se requiere de un dominio de las estructuras formales y un apego a la calidad de las mismas. "La calidad, tan unida al trabajo empresarial y organizativo, ha de ser la nota distintiva que diferencie a una profesional de otro, a un medio de otro" (Echaniz y Pagola, 2004:125). Existen muchos medios de comunicación masiva en donde se realiza un trabajo profesional, frente a los receptores que también tienen ciertas exigencias ante los encargados de la información.

> De ahí que el informador con sentido ético no obre en nombre de la empresa, ni siquiera en su nombre propio a través de la empresa, sino que sigue implícitamente un mandato de la comunidad para que ejerza la función social de informar, dado que la información constituye un factor decisivo para formar la opinión pública y cohesionar la comunidad. (Conill, 2004:155)

En esta profesión están presentes los principales valores periodísticos: compromiso con la verdad, responsabilidad social e independencia (Restrepo, 2004) a partir de los cuales se sustenta el ejercicio ético periodístico y comunicacional, tan demandado por la sociedad en

el sentido de credibilidad (Restrepo, 2004) y para mantener la permanencia en el medio, pues "…si hay una actividad que reclame una ética de estricto cumplimiento, esa es el Periodismo" (Videla, 2004: 40) una exigencia que se da por la estrecha relación entre sociedad e informadores y por las repercusiones que puede tener su ejercicio (Echaniz y Pagola, 2004) dado a la toma de decisiones que se generan a partir de la recepción de las opiniones, valoraciones y enjuiciamientos.

Manifiestamente, el desempeño ético depende del profesional pues "hacer el periodismo que *debe ser* es, en gran parte, un asunto que está bajo el control y la decisión de cada uno", (Restrepo, 2004:32) tanto en la manera de obtener la información como de estructurarla y emitirla, siendo uno de los deberes éticos del periodista el correcto manejo de las fuentes, pues en sus actividades el periodista "verifica, confronta y confirma la información que obtiene de distintas fuentes para eliminar el peligro del engaño, del agua sucia" (Restrepo, 2004:54).

Ser un periodista ético significa realizar un "ejercicio libre y responsable de la profesión, por una actuación en conciencia" (Echaniz y Pagola, 2004: 76) además "la responsabilidad que comporta el trabajo del periodista hace de los principios éticos un pilar fundamental de la práctica profesional" (Videla, 2004:12), en donde se elaboran mensajes con objetividad, precisión, veracidad, claridad y sencillez, a partir de un trabajo responsable y honesto. "Desde el momento que precisión significa ser honesto al recabar y reportar los hechos y la información, se convierte en una norma ética significativa, así como 'no mentir', es un principio en el código de ética por el cual nos regimos la mayoría". (Goodwin, 1998:25)

En la actividad profesional es importante la presencia de los valores: honestidad, veracidad, objetividad, responsabilidad social e independencia. (Goodwin 1998, Restrepo 2004, Videla 2004, Conill y Gonzálvez 2004, Jareño 2009). Así mismo, en la formación profesional se reconocen: libertad, conocimiento, dedicación, honradez, tolerancia, precisión, dominio del lenguaje oral y escrito y de las estructuras periodísticas (Barragán, 2009) lo que hace que el campo de los valores profesionales de la comunicación implique la formación ética de los periodistas.

Uno de los valores específicos en esta profesión es la objetividad, la cual se requiere

"para describir lo que el sujeto hace. Y puesto que existe la posibilidad de apuntar donde se manifiestan los elementos subjetivos y cómo actuar, al menos como idea, la objetividad regula nuestro conocimiento; y lo hace de modo efectivo" (Jareño, 2009:89). Aunque también está la "*objetividad prudente,* esa que se realiza con reservas, entendiendo que los criterios de confección de la noticia son casi objetivos, pero con la posibilidad permanente de haber dejado al margen algún elemento que refuerce la auténtica objetividad, ideal del buen periodista…" (Gonzálvez, 2004:80 y 81).

Sin embargo, el valor esencial es la veracidad, por ello el informador "asume con valentía metas y valores como la justicia y la dignidad, no trata por encima de todo exhibir objetividad pura, sino ser transparente, imparcial y honesto en la búsqueda de la verdad". (Gonzálvez, 2004:95) el informador requiere de los conocimientos técnicos pero también estar dotado de cualidades y sentimientos de humanidad, exigir el respeto a la verdad, tanto de quien informa como de quien opina, pues la objetividad, referida en principio a la información, se puede extender a otros géneros. (Echaniz y Pagola, 2004)

Un desempeño ético significa ser excelente persona y profesional, entre otras características:

1. El buen periodista debe ser, ante todo, una buena persona.
2. El buen periodista debe estar orgulloso de su profesión.
3. El buen periodista tiene un sentido de misión en su ejercicio profesional.
4. El buen periodista es un apasionado por la verdad.
5. El buen periodista es autocrítico.
6. El buen periodista elabora conocimientos y los comparte.
7. El buen periodista hace periodismo con un objetivo.
8. El buen periodista tiene el sentido del otro.
9. El buen periodista es independiente.
10. El buen periodista mantiene intacta su capacidad de asombro. (Restrepo cit por. Poirier, 2011)

Para ser un buen profesional de la comunicación y el periodismo se requiere ser una buena persona que hace bien su trabajo en beneficio de la sociedad. En ese mismo sentido se refieren los principios organizadores de la labor de un buen profesional como: la

veracidad, la transparencia y la imparcialidad.

> Aparte del ideal de *veracidad*, indiscutiblemente más amplio y más razonable que el de la objetividad impecable, los valores imputables a la noticia (asociados a la responsabilidad del que la emite) son los de *transparencia* (la no ocultación de datos, reseñas o testimonios decisivos, la honestidad en el ofrecimiento de todo lo que está a disposición del informador…) y la *imparcialidad*…en un sentido fáctico como atención a las distintas partes implicadas en la declaración o manifestación de un suceso… y en un sentido ético, normativo, como acercamiento a la justicia de acuerdo con los valores morales fundamentales…(Gonzálvez, 2004:107).

Ser un buen profesional refleja el manejo de la información, su estructura y difusión con apego a la honestidad, por lo que es importante considerar los rasgos de ser un buen profesional de esta disciplina como: responsabilidad con la información, honestidad frente a los hechos noticiosos, compromiso con los lectores y ética periodística, así como los rasgos para llevar a cabo la elaboración de los mensajes como: redacción periodística, elaboración de mensajes informativos claros y sencillos, construir mensajes de opinión y escribir con imparcialidad (Barragán, 2014).

En el ejercicio profesional "el periodista debe narrar los acontecimientos, difundir los hechos y captar la realidad tal cual es, sin recurrir al sensacionalismo, a la exageración, al chismorreo o a la formulación interesada y manipuladora de la personalidad" (Videla, 2004:110 y 111). Así mismo, es inaceptable que un mensaje carezca de fundamentos y de las fuentes fidedignas de donde se obtuvo la información. El desempeño ético es el propio quehacer del profesional pues es responsable de lo que dice, de quiénes forman sus fuentes y de cómo dice los acontecimientos.

Lineamientos del Proyecto de Investigación y Estrategia Metodológica

La investigación, con base en el enfoque cualitativo, es un *estudio intrínseco de casos*, con la siguiente pregunta eje: ¿Cuál es la formación ética profesional que reciben los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad Iberoamericana Puebla? y como objetivo general: Conocer la perspectiva que respecto a la ética profesional tienen los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la IBERO Puebla.

Además de los siguientes objetivos específicos, que se plantearon para conocer:

a) los valores profesionales de la comunicación y el periodismo que identifican los estudiantes de los semestres avanzados de la Licenciatura en Comunicación de la IBERO Puebla.
b) los principales rasgos de ser un buen profesional de la comunicación desde la opinión de los alumnos sujetos en estudio.
c) las acciones no éticas de un comunicólogo desde la opinión de los alumnos sujetos en estudio.

La meta es identificar los contenidos explícitos sobre ética profesional de la comunicación en el Plan de estudios vigente en la Licenciatura en Comunicación de la IBERO Puebla, los principales valores y rasgos profesionales, así como las acciones no éticas, realizadas por los estudiantes y profesores, desde la perspectiva de los alumnos de la Licenciatura en Comunicación.

El *estudio intrínseco de casos*, desde el enfoque cualitativo, se fundamenta en la indagación a profundidad sobre el caso mismo, para ello se debe realizar una búsqueda minuciosa de los referentes teóricos y llevar a cabo trabajo empírico. "De esta forma, es importante señalar que el objetivo primordial de un estudio de caso no es la comprensión de otros para realizar el estudio único del caso seleccionado" (Stake, 2010:17), se estudia sólo el caso en profundidad, "se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien… para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad…" (Stake, 2010:20).

En los estudios de casos se trabaja con la población de interés a partir de una *muestra cualitativa* la cual es determinada por los investigadores desde el conocimiento de los sujetos y la calidad y/o saturación de la información, de tal manera que el muestreo puede alterarse o ser redefinido durante el proceso de investigación. De acuerdo con Knobel y Lankshear (2002), el muestreo deliberado es a voluntad del investigador, o el muestreo intencional.

Siguiendo la propuesta metodológica del *estudio intrínseco de casos*, se llevó a cabo la revisión de la literatura sobre ética de la comunicación y el periodismo para el apartado teórico, están en revisión los documentos para la construcción del contexto de la universidad y de la carrera. Se realizó la revisión y lectura analítica de los Planes de estudio vigentes de la Licenciatura en Comunicación (Plan SUJ 2012) de la IBERO Puebla, con la

finalidad de identificar los contenidos sobre ética de la comunicación, lo cual se presenta como parte de los resultados.

Para el trabajo empírico se diseñó una *encuesta* con base en un *cuestionario cualitativo*, que en esta primera fase se aplicó, en grupo, a estudiantes de la carrera, en el primer ciclo escolar del año 2015. La encuesta cualitativa se justifica en esta investigación siguiendo las explicaciones de Knobel y Lankshear (2002: 240).

- Empleada para recolectar datos *descriptivos* (antes que datos *numéricos*) acerca de un tema, un concepto, una práctica o un evento.
- Los datos generalmente son respuestas escritas u orales a un conjunto de preguntas.
- Las herramientas de recolección de datos incluyen: una lista de preguntas abiertas.
- Los datos son analizados usando técnicas de análisis de contenido.
- Puede ser un elemento de investigación-acción, o estudio de caso.

En cuanto al diseño del cuestionario se siguieron los lineamientos del protocolo de esta investigación y los cuestionarios de las investigaciones que le anteceden sobre ética periodística (Barragán, 2009 y 2014). Está estructurado en tres bloques: 1. Datos generales, 2. Valores profesionales de la Licenciatura en Comunicación y 3. Acciones no éticas en la Licenciatura en Comunicación.

El rubro de *Datos generales* se construyó para obtener la siguiente información: Sexo, edad, el semestre que están cursando, el turno, si son alumnos regulares, si tienen adeudo de alguna(s) asignatura(s) y saber cuáles. También se les solicita que informen quién sostiene sus estudios, con las siguientes opciones: padre, madre, padres, otro familiar, beca, tú mismo y otro. Al cierre de este rubro se les pregunta si realizan alguna actividad remunerada, además de estudiar, y en caso afirmativo que señalen cuál.

Para el rubro de *Valores profesionales de la Licenciatura en Comunicación* se construyeron preguntas abiertas, donde se incluyen las del proyecto de Ética Profesional de la Dra. Ana Hirsch (2014), (vigentes en el proyecto Interuniversitario de Ética Profesional). La finalidad es obtener información detallada respecto a: cuáles consideran que son los principales bienes y/o servicios que los profesionales de la comunicación brindan a la sociedad, los principales valores profesionales que se promueven en la carrera y qué significado tienen, los principales valores profesionales de la comunicación que identifican

en el desempeño de sus maestros, los cinco rasgos más significativos de "ser un buen profesional" de la Comunicación y por qué cada uno de ellos y la pregunta respecto a los contenidos que esperan encontrar en la asignatura sobre Ética de la Comunicación (integrada en su plan de estudios) la cual cursarán posteriormente.

En el tercer rubro del cuestionario, denominado *Acciones no éticas en la Licenciatura en Comunicación*, se construyeron las preguntas abiertas, usando como guía las investigaciones de Canto y Benois (2009) respecto a las acciones no éticas realizadas durante la formación universitaria referidas de manera personal, las observadas en sus compañeros y en sus profesores.

Se encuestaron 24 estudiantes, a partir de lo cual se inició el procesamiento con los datos. En la *primera etapa* se ordenó, registró con número de folio y capturó la información, utilizando los programas Excel y Word. En la *segunda etapa* se ordenaron los datos a partir de las palabras claves o descriptores que refirieron los encuestados y se registraron las frecuencias (fundamentales en el proceso descriptivo de la investigación). En la *tercera etapa* se realizó el primer análisis de contenido cualitativo bajo dos enfoques: *análisis de contenido para definición*, en donde se identifican los tópicos de contenido y la información de contexto, y *análisis de categorías de contenido:* Generales, Intermedias y Específicas, lo cual forma parte de los resultados que se presentan.

Ética Profesional de la Comunicación en los Planes de Estudio (SUJ 2012)

La Universidad Iberoamericana Puebla es una institución de educación privada del Sistema Universitario Jesuita, cuyas actividades iniciaron en el año 1983. Desde entonces se cuenta con la Licenciatura en Comunicación, en cuyo Plan de estudios se manifiesta el interés de la IBERO Puebla por la formación de comunicólogos que se enfrenten exitosamente a los cambios, con capacidad de intervención y con el dominio de las nuevas tecnologías. Es de interés "incidir en la agenda de la región y del entorno inmediato" (Plan de estudios SUJ, 2012:1).

La propuesta de la Licenciatura en Comunicación es formar mujeres y hombres con valores profesionales, como lo refieren en el Plan de estudios, al señalar que sean: íntegros, críticos, en diálogo con su entorno, solidarios, que se vinculen con la sociedad, competentes, libres y comprometidos, con la finalidad de contribuir en la construcción de

una sociedad más justa y humanamente solidaria. Esta propuesta se ve fortalecida con la construcción de un Plan que se actualizó para entrar en vigor en el año 2012, teniendo como base la formación teórico-metodológica y cuatro subsistemas de formación terminal: "análisis y producción mediática, comunicación y cultura, comunicación comunitaria y comunicación para las organizaciones y mercados" (Plan de estudios SUJ, 2012:1).

A partir de la revisión y lectura analítica de dicho plan se identificó la presencia de los contenidos sobre ética desde la presentación del documento, sus antecedentes y contexto, en los objetivos, en los perfiles de egreso y se precisa la ética profesional en los contenidos de 18 asignaturas, de las cuales diez presentan contenidos explícitos sobre ética de la comunicación y del periodismo. Las materias se identificaron al revisar: Nombre de la asignatura, objetivos, temas y subtemas en los cuales destacan palabras clave como: ética profesional, principios de ética, ética periodística, aspectos éticos, implicaciones éticas, ética en la práctica profesional, ética aplicada, dilemas éticos, códigos de ética y propuestas éticas, entre otras que se destacan en el siguiente cuadro, en las columnas donde se presenta parte de los objetivos generales y la síntesis de los contenidos temáticos. (Ver cuadro 1).

Cuadro 1
Contenidos sobre ética profesional de la comunicación y el periodismos en las asignaturas del Plan SUJ (2012). Licenciatura en Comunicación. IBERO Puebla

Nombre de la asignatura		Semestre ideal	Objetivo general	Temas y subtemas
1	Desarrollo de Habilidades de Comunicación (obligatoria/6 créditos)	1	Realizar entrevistas en diferentes ámbitos de acuerdo a los principios del **ejercicio ético**, para identificar…	8. El **ejercicio ético** entre entrevistador y entrevistado. 8.3 La **ética profesional**
2	Lenguajes Periodísticos (obligatoria/ 8 créditos)	2	Analizar las agendas informativas de los medios mediante la revisión…	4. La práctica del periodismo 4.4 **Principios de ética**
3	Taller de Periodismo (obligatoria/ 8 créditos)	3	Analizar, por medio de casos reales relacionados con el ejercicio del periodismo, los **principios de ética periodística…** **…actuar éticamente**.	2. Principios de **ética periodística…**
4	Investigación Cualitativa (obligatoria/ 8 créditos)	4	Analizar los elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos del paradigma de la investigación cualitativa…	1. La investigación cualitativa 1.3 **Aspectos éticos** en la investigación

Nombre de la asignatura		Semestre ideal	Objetivo general	Temas y subtemas
5	Mercadotecnia Básica (obligatoria/ 8 créditos)	5	Atender, desde una **perspectiva ética**, los efectos de las prácticas de la mercadotecnia y su incidencia…	1. La mercadotecnia y su entorno. 1.2 **Implicaciones éticas**
6	Práctica de producción periodística (optativa/ 8 créditos)	7	Elaborar productos periodísticos informativos y de opinión, por medio del ejercicio del periodismo en campos especiales…	2. Periodismo ciudadano 2.5 **Dilemas y debates éticos** en torno al periodismo ciudadano
7	Trabajo Editorial I (Optativa /6 créditos)	7	Evaluar los contenidos de un texto, distinguiendo los elementos que tienen que ser corregidos…	2. Proceso editorial 2.3 **Ética** y código editorial 3. Del original a la librería 3.2 **Ética** y motivos de la corrección
8	Mercadotecnia en campos especiales (Optativa/ 6 créditos)	7	Discernir entre la mercadotecnia social y la socialmente responsable para la incorporación de **criterios éticos** en el desarrollo de campañas.	1. Conceptos fundamentales 1.3 Aplicación de la **ética de la mercadotecnia** a los campos especiales.
9	Ética de la Comunicación (Área de Reflexión / 6 créditos)	7	Analizar las problemáticas y las decisiones éticas relacionadas con la amplitud de su campo profesional en la comunicación…	1. **Ética ciudadana** 1.1 Distinción entre moral y **ética.** 1.2 **Ética de la convivencia** y ética de la responsabilidad 1.3 **Ética de la responsabilidad** convencida… 2. Principios básicos de la **ética profesional…** 2.1 Normas morales fundamentales de la **ética profesional** 2.2 **Códigos éticos** de la profesión 3. **Preguntas y problemas éticos** del profesional de la comunicación… 3.4 **Implicaciones éticas** en el ejercicio profesional…
10	Proyecto Profesional Integrador III (Área de Síntesis/ 8 créditos)	8	Reflexionar sobre las **posturas éticas** relacionadas con la profesión, a partir del análisis de los **dilemas éticos**, enfrentados en los proyectos…	5. **Reflexión ética** de la acción profesional. 5.1 La **ética en la práctica profesional** 5.2 La **ética aplicada** en el proyecto de transformación/ intervención 5.3 Principales **dilemas éticos** de proyectos…

Nota. Elaborado con la información del Plan de estudios SUJ 2012 y Mapa Curricular de la Licenciatura en Comunicación de la IBERO Puebla.

Como se puede identificar en el cuadro, las asignaturas con contenidos sobre ética de la

comunicación y el periodismo tienen presencia a lo largo del mapa curricular y en particular se encuentra la Materia de Ética de la Comunicación, que se imparte en el séptimo semestre (actualmente será la primera vez que una generación curse esa materia).

Respecto a estas asignaturas, cinco corresponden al eje Técnico-Práctico: Desarrollo de Habilidades de Comunicación, Lenguajes Periodísticos, Taller de Periodismo, Práctica de producción periodística y Trabajo Editorial I, con una alta presencia de la ética en torno al trabajo periodístico. En el eje Teórico se encuentran dos asignaturas: Mercadotecnia básica y Mercadotecnia en campos especializados. En el eje Metodológico, también son dos materias: Investigación Cualitativa y Proyecto Profesional Integrador III, muy significativo pues corresponde al campo de la investigación. Mientras tanto, en el denominado eje Actitudinal se encuentra una, particularmente la más representativa del campo en estudio: Ética de la Comunicación, con temas específicos sobre la responsabilidad periodística, los principios de la ética de las profesiones, los códigos éticos e implicaciones éticas.

Por otra parte, cinco asignaturas son obligatorias, tres optativas, una del área de síntesis y una del área de reflexión universitaria (Ética de la Comunicación). Del total de materias seis tienen ocho créditos y cuatro seis créditos, lo que corresponde a 72 de los 378 créditos del mapa curricular, lo que equivale al 19%. Esto permite conocer que las materias con contenidos explícitos sobre ética de la comunicación y el periodismo, en su conjunto, son asignaturas de alto valor curricular y destacan las del ámbito periodístico y de investigación.

Resultados del Trabajo Empírico

El cuestionario se aplicó en dos grupos de estudiantes. En total fueron 24 alumnos encuestados, de los cuales el 37,5% indicó que cursaba el cuarto semestre, el 4,16% dijo ser de quinto, el 45,83% señaló que cursaba el sexto y un 12,5% expresó que era alumno de séptimo semestre, lo que indica que la mayoría cursa el semestre ideal: cuarto y sexto. Los registros señalan que la mayoría son mujeres, lo que equivale a un 66,66% y, un poco más de la cuarta parte son hombres, al conformar el 33,33%.

En cuanto a la edad, casi la mitad dijo tener 20 años, lo que significa el 41,66%, le siguen los de 21 años con un 29,16% y los de 22 años con un 12,5%, por lo que entre los más referidos se distinguen los alumnos que cuentan con la edad general para los estudios

universitarios, aunque también con el 4,16% se registraron de 19, 23 y 26 años y quienes no señalaron. Respecto a su situación académica, específicamente si tienen adeudo de alguna asignatura, el 83,33% señaló que no, lo que permite conocer que la mayoría son alumnos regulares, mientras que sólo el 16,66% indicó deber de una hasta tres asignaturas.

Con relación al financiamiento de sus estudios, indicaron al padre en un 37,5%, los padres en un 20,83%, padre y beca también con un 20,83%, con lo cual se conforman las frecuencias altas y con menos menciones están: madre 12,5%, tú mismo y otra persona (esposo) el 4,16%, igual que madre y beca. Se debe considerar que se trata de una universidad de paga por lo que es significativo conocer que el apoyo económico proviene mayormente de los padres y la beca. Por otra parte, pocos estudiantes realizan actividades remuneradas, lo que corresponde al 29,16% mientras que la mayoría indicó que no realizaba ninguna otra actividad, lo que equivale al 70,83% del total de encuestados.

Bienes y/o Servicios que se Brindan a la Sociedad

En cuanto a los resultados respecto a cuáles son los bienes y/o servicios que los profesionales de la comunicación brindan a la sociedad de la que forman parte, se indicaron ampliamente informar y comunicar, las dos categorías con las que se identifica el desempeño del profesional de esta disciplina, por lo que se constituyen en los *tópicos de contenido.* En las respuestas se identifica la *información de contexto* conformada por emisor, mensaje, receptor, medios e intencionalidades de los mensajes.

- El estudiante se identifica como el *emisor* pues en su redacción se sitúa en primera persona e indica ser quien: brinda, transmite, dice, mantiene, usa, facilita, aporta, critica y analiza, entre otras acciones que lleva a cabo

- Respecto a los contenidos de los *mensajes* se señalan: los acontecimientos trascendentales para la sociedad, sucesos relevantes del país y del mundo, sobre problemáticas sociales o de realidades y contextos, los cuales deben ser redactados con apego a la veracidad de los hechos, con objetividad y ética.

- En cuanto al *receptor* lo identifican, en la mayoría de los casos, como la sociedad, aunque también señalan ciudadanía, los individuos, la población y a cada quien.

- Se señala el derecho a la información, el acceso a la información y la libertad de expresión con el fundamento de utilizar los *medios* de comunicación: radio, prensa,

televisión e internet, además de fotografías y redes sociales.

- En cuanto a las *intencionalidades* de los mensajes, se identificó la *información de contexto* respecto a hacer bien su trabajo o mejorar a través del desempeño profesional cuando indican: brindar información con sensibilidad y valores, que se entiendan mejor los mensajes, transmitir de la mejor manera un mensaje, mejorar la comunicación, hacer buen uso de la información, que la información sea bien aplicada y construir un lugar más digno.

Valores Profesionales que se Promueven en la Licenciatura en Comunicación

Respecto a cuáles son los principales valores profesionales que se promueven en la carrera, los resultados, a partir de la información emitida por los 24 encuestados, arrojaron un total de 100 respuestas, de las cuales 21 tuvieron una sola mención.

- En la Categoría *Valores generales de las profesiones*, los cuales se identifican como vinculantes, se señalaron ampliamente: Respeto, honestidad, ética y responsabilidad y aunque menos señalada también se refirió la tolerancia.

- En la Categoría *Procesos generadores de mensajes comunicativos* se encuentran los dos valores más señalados: Criticidad y veracidad y, otros menos indicados como: objetividad, mantenerse informado, saber escuchar, saber hablar con los otros, transmitir realidades e integridad.

- En la Categoría *Preparación y realización profesional*, se presentan los valores relacionados con la actitud frente al trabajo comunicacional como son: Constancia, perseverancia, humanista, creatividad, templanza, proactividad y productividad.

- En la Categoría *Trabajo en coexistencia con la sociedad* se integraron: Igualdad, equidad, humildad, solidaridad, lealtad, caridad, compromiso social, convivencia, comunión, servicio, actitud social, filantropía y trabajo en equipo.

- En la Categoría *Principios de la ética profesional*, se refirieron, significativamente: Justicia, autonomía y buscar el bien común.

Las *categorías intermedias*, conformadas por las palabras clave que indican los encuestados en cada una de sus respuestas, se agruparon en las *categorías generales* construidas a partir de los datos obtenidos y con apego a la revisión teórica. De estas categorías se desprende la construcción de las siguientes *categorías específicas*: Responsabilidad social del periodista y comunicólogo, honestidad en el ejercicio

periodístico, compromiso ético profesional de la comunicación, apego a la veracidad y objetividad de los hechos noticiosos y de actualidad, actitud crítica ante los acontecimientos periodísticos, autonomía profesional del periodista y comunicólogo, actualidad y preparación profesional.

Valores Profesionales Durante el Desempeño de los Maestros

En los resultados respecto a cuáles son los principales valores profesionales de la comunicación que identifican los alumnos en el desempeño de sus maestros, al impartir sus clases, se obtuvieron 75 respuestas, de las cuales 18 tuvieron una mención.

- En la Categoría *Valores generales de las profesiones*, se agrupan los valores que obtuvieron mayor número de menciones y que se reconocen como vinculantes con otras profesiones: Respeto, responsabilidad, tolerancia, ética y honestidad.

- En la Categoría *Procesos generadores de mensajes comunicativos* se encuentra el primer valor altamente referido: Criticidad, seguido por veracidad, objetividad, concientización y saber escuchar.

- En la Categoría *Preparación y realización profesional*, se agrupan los valores: Conocimientos, apasionados, compromiso y saber enseñar.

-En la Categoría *Trabajo y relación con el alumnado* se señalaron: Humanismo, amistad, apertura al diálogo, convivencia, empatía, equidad, generosidad, solidaridad, hacer comunidad, igualdad, interés por el otro y paciencia.

-En la Categoría *Principios de la ética profesional* sólo se refirió: Justicia.

De las *categorías intermedias* obtenidas de las respuestas de los estudiantes encuestados, agrupadas en las *categorías generales*, se construyen las siguientes *categorías específicas*: Responsabilidad social del periodista y comunicólogo, responsabilidad informativa y comunicacional, honestidad en el ejercicio periodístico, compromiso ético profesional docente y formación de actitud crítica ante los hechos noticiosos.

Cinco Rasgos de Ser un Buen Profesional de la Comunicación

Los resultados en torno a los cinco rasgos de *ser un buen profesional* de la comunicación, arrojaron un registro de 120 respuestas, de las cuales 31 se señalaron sólo una vez.

- En la Categoría *Rasgos generales de las profesiones* se agruparon los que significativamente tuvieron más menciones y son identificados como rasgos vinculantes con otras profesiones: Honestidad, responsabilidad, respeto y ética. Así mismo, con menos señalamientos se encuentra tolerancia.

- En la Categoría *Construcción de mensajes periodísticos y comunicacionales* se destacan: Crítico, veracidad, objetividad, comprobar datos, culto, saber escuchar, dedicación y reflexivo.

- En la Categoría *Preparación profesional para cubrir los eventos noticiosos* se integraron los rasgos: Comprometido, perseverante, cumplido, constancia, determinación, disposición, puntualidad, disciplina, paciencia, ser abierto, sociable y trabajo en equipo.

- En la Categoría *Habilidad para desempeñarse profesionalmente* se agruparon los rasgos: Creatividad, inteligencia, dar lo mejor, compartir, aprender, eficiencia, asombro de la realidad y autenticidad.

- En la Categoría *Actitud profesional del comunicador* se integraron los rasgos: Interés social, solidaridad, justo, humildad, lealtad, amable, amor por lo que haces, empatía, equidad, humanismo, igualdad, seguridad y sensibilidad.

A partir de las palabras claves que se distinguieron en las respuestas de los estudiantes encuestados y que conforman las *categorías intermedias* agrupadas en las *categorías generales*, se construyeron las siguientes *categorías específicas*: Responsabilidad social del profesional de la comunicación y el periodismo, compromiso ético profesional del comunicólogo, honestidad en el ejercicio periodístico, construcción de mensajes con valores profesionales, actitud crítica frente a los hechos noticiosos, preparación para la trascendencia profesional, desempeño ético profesional con la fuentes y los colegas y actitud ética profesional.

Con los resultados se construyó el siguiente cuadro en donde se muestran los valores y rasgos en orden, a partir de las menciones obtenidas, de los más a los menos señalados por parte de los estudiantes encuestados, en el cual destacan los valores vinculantes con otras profesiones y significativamente relevantes para el desempeño de los profesionales de la comunicación así como los valores y rasgos específicos de la disciplina. (Ver cuadro 2)

Cuadro 2
Valores y rasgos profesionales de la comunicación mencionados ampliamente.

Valores profesionales que se promueven en la carrera	Valores profesionales durante el desempeño de los profesores	Rasgos de ser un buen profesional de la comunicación
Respeto	Respeto	Honestidad
Honestidad	Criticidad	Crítico
Criticidad	Responsabilidad	Responsabilidad
Ética	Tolerancia	Respeto
Responsabilidad	Ética	Ética
Veracidad	Honestidad	Objetividad

Nota. Elaborado a partir de los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado a los 24 estudiantes de la Licenciatura en Comunicación de la IBERO Puebla. Primer ciclo escolar 2015

En concreto se debe destacar que los resultados preliminares de la investigación muestran que los estudiantes encuestados identifican como principales bienes y/o servicios a la información y comunicación y que como emisores brindarían contenidos sobre hechos de interés social, así mismo destacan los valores y rasgos vinculantes y específicos de la profesión como son: Respeto, responsabilidad, honestidad, ética, tolerancia criticidad, veracidad y objetividad con una alta presencia en sus respuestas.

Conclusiones

La licenciatura en Comunicación en la Universidad Iberoamericana Puebla presenta contenidos sobre ética profesional de la comunicación a lo largo de su mapa curricular, particularmente cuenta con una asignatura sobre Ética de la Comunicación, lo cual nos refiere que en esta Universidad Humanista existe un interés explícito en la formación ética de los estudiantes de la carrera. Con los resultados preliminares de la investigación se pudo conocer que en la perspectiva ética de los estudiantes se identifican los valores y rasgos significativos en el desempeño profesional de los comunicólogos y periodistas y quedan plasmados en la construcción de las principales categorías específicas como son: Responsabilidad social del periodista y comunicólogo, honestidad en el ejercicio periodístico, compromiso ético profesional de la comunicación, apego a la veracidad y objetividad de los hechos noticiosos y de actualidad.

Referencias

Barragán, A. N. (2009). *Ética profesional de los estudiantes, profesores y egresados de la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, UNAM.* Tesis Maestría. FES Aragón –UNAM.

Barragán, A. N. (2014). *Ética profesional de los estudiantes de las Licenciaturas en Comunicación de la UNAM*. Libro electrónico. Colección Ciencia Nueva: Doctorados UNAM. México, ISBN 978-607-02-5494-9

Canto, P. y Benois, N. (2009). Estudios acerca de la ética profesional en estudiantes de posgrado en una universidad pública. En P. Canto, F. Imbernón, A. Hirsch y V. Aguilar. *Ética en la universidad: Conceptos y enfoques*. México. Unasletras, 187-240

Conill, J. (2004). Economía ética en los medios de comunicación. En J. Conill y V. Gonzálvez (coord.). *Ética de los medios. Una apuesta por la ciudadanía audiovisual*. España: Gedisa, 137-159

Cortina, A. (2000). Presentación: El sentido de las profesiones. En A. Cortina y J. Conill. *10 Palabras Clave en Ética de las Profesiones*. España, Verbo Divino, 13-28.

Echaniz, A. y Pagola, J. (2004). *Ética del Profesional de la Comunicación*. Colección Ética de las Profesiones. España, Desclée De Brouwer.

Gonzálvez, V. (2004). Los relatos del mundo: entre la objetividad y la imparcialidad. En J. Conill y V. Gonzálvez (coord.). *Ética de los medios. Una apuesta por la ciudadanía audiovisual*. España: Gedisa, 79-109

Goodwin, E. (1998). *A la búsqueda de una ética en el periodismo*, Trad. Manuel Noriega, Cuarta edición, Gernika, México.

Hirsch, A. (2014). Formación en ética profesional para estudiantes universitarios. En A. Hirsch y R. López. (coords.). *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*. México: UAS y Ediciones el Lirio. 39-58

Hortal, A. (2004). *Ética general de las profesiones*. Segunda edición, Colección Ética de las Profesiones. España, Desclée De Brouwer.

Jareño, J. (2009). *Ética y periodismo*. Colección Ética aplicada, España, Desclée De Brouwer.

Knobel, M. y Lankshear, C. (2002). *Maneras de Saber. Tres enfoques para la investigación educativa*. [Consultado el 15 octubre 2012]. http://www.cambioeducativo.com.mx/descargas/investigacion/Manerasdesaber.pdf.

Poirier, J. M. (editor). (2011). *Javier Darío Restrepo, periodismo y pasión. Interrogantes sobre el ejercicio y la ética profesional*. Argentina, La Crujía.

Restrepo, J. D. (2004). *El Zumbido y el moscardón. Taller y consultorio de ética periodística*. Colección Nuevo Periodismo. México. Fondo de Cultura Económica y Fundación para un Nuevo Periodismo Iberoamericano.

Sinova, J. (2000). Periodismo. En A. Cortina y J. Conill. *10 Palabras Clave en Ética de las Profesiones*. España, Verbo Divino, 257-286

Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. 5ª Edición. España, Ediciones Morata.

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA. *Plan de Estudios Nivel Superior, Licenciatura en Comunicación*. Plan SUJ (2012) y Mapa Curricular. México.

Videla, J. J. (2004). *La ética como fundamento de la actividad periodística*. España, Fragua.

II Parte

Aspectos teóricos y empíricos de la ética profesional y la responsabilidad social universitaria

PERCEPCIÓN DE ACADÉMICOS DE UNIVERSIDADES DE MÉXICO Y ESPAÑA SOBRE LOS VALORES DE LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Ana Hirsch Adler
anaha007@yahoo.com.mx
hirsch@unam.mx

"There is a growing recognition among scientists, government officials, research institutions, and the public that ethical conduct is essential to scientific research. Ethical conduct in important to foster collaboration, cooperation, and trust among scientists, to advance the goals of research, to fulfil scientific social responsibilities, and to avoid or minimize damaging scandals resulting from unethical or illegal behaviour". Shamoo&Resnik, 2009:3)

Resumen

Este trabajo forma parte del *Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional*, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Incluye algunas ideas acerca de la ética de la investigación y resultados de carácter empírico de: a) respuestas de la muestra de 719 profesores e investigadores de la UNAM, en 2006 y 2007, sobre los valores básicos que la universidad debería promover en su alumnado y en su profesorado; b)información acerca de los valores de la ética de la investigación que se promueven en el posgrado con los cuarenta coordinadores de posgrado de la UNAM en 2009 y c) aplicación de la misma pregunta abierta a catorce profesores de tres universidades de la ciudad de Valencia en 2011. Se expone una síntesis de los hallazgos y una comparación de lo obtenido en los dos países.

Palabras clave: ética de la investigación, valores, universidades

El Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional de la UNAM

El proyecto tiene dos objetivos generales: Construir conocimiento acerca de la ética profesional en la universidad y proponer lineamientos para la formación de los estudiantes en torno a la ética profesional. La parte empírica se desarrolló a lo largo de varios años, en distintas fases, que dan cuenta de la investigación que se llevó a cabo con los principales sujetos en estudio.

1) La primera fase se centró en los estudiantes de posgrado. Se diseñó un cuestionario – escala sobre ética profesional, que consta de la pregunta abierta: *cuáles son los cinco principales rasgos de ser un buen profesional* y de una escala de actitudes Tipo Likert, con 55 proposiciones[1] (Hirsch, 2005). Lo obtenido con ambas estrategias se clasificó en

cuatro tipos de competencias: cognitivas y técnicas, éticas, sociales y afectivo emocionales y sus correspondientes rasgos. Se aplicó a una muestra de grupos de estudiantes de maestría y doctorado de la UNAM (1086 alumnos) en 2004 y 2005. Los resultados de este proceso no se retoman para este capítulo.

2) La segunda fase se refiere a los profesores e investigadores de posgrado. El mismo cuestionario – escala que se había empleado con los alumnos de posgrado de la UNAM, se utilizó en 2006 y 2007 con una muestra de 719 profesores e investigadores[2] de posgrado de la misma universidad. El procedimiento metodológico se realizó de la misma manera.

   A este instrumento, se agregaron nuevas preguntas abiertas. Dos de ellas, como se había mencionado previamente, son: *exponga los cinco valores básicos que la universidad debería promover en su alumnado* y *exponga los cinco valores básicos que la universidad debería promover en su profesorado.* Lo que se obtuvo con ellas se recupera directamente en esta exposición.

3) La tercera fase se focalizó en los cuarenta coordinadores de posgrado de la UNAM. Para estos sujetos de investigación, en el 2009, se diseñó y se aplicó una guía de entrevista abierta con ocho preguntas. De las respuestas de los coordinadores se retoman aquí únicamente las que corresponden al séptimo interrogante que se refiere a los *principales valores de la ética de la investigación que se promueven en el posgrado.*

4) La última fase trata acerca de catorce profesores de tres universidades de la ciudad de Valencia en España. En el 2011 se aplicó la misma guía de entrevista utilizada con los coordinadores de posgrado de la UNAM a catorce profesores de las siguientes universidades: Valencia, Politécnica de Valencia y Católica de Valencia "San Vicente Mártir", con el fin de realizar un estudio comparativo. De estas entrevistas, también se recuperan los resultados generados con base en la pregunta acerca de los *principales valores de la ética de la investigación*.

Algunos Elementos sobre la Ética de la Investigación y los Valores

Fuchs y Macrina (2014: 35-38), consideran que los valores son expectativas acerca de las creencias y de los comportamientos que nos permiten juzgar a los demás y a nosotros mismos y que proveen un marco de referencia para guiar acerca de lo que se considera "lo

correcto". Afirman que los científicos enfrentan dilemas que requieren de conocimiento y experiencia y de una toma de decisiones que se corresponda con su actuación ética.

Entre los valores centrales de la comunidad científica resaltan el de la integridad en la *investigación*, que se refiere a la responsabilidad individual y colectiva de sus miembros. A nivel individual los científicos deben interiorizar valores y buenas prácticas, aplicar todo ello de manera habitual y trabajarlos con los estudiantes por medio de la instrucción y el ejemplo. En el caso de las instituciones se trata de promover la investigación responsable estableciendo y manteniendo una cultura a través de estándares y del cumplimiento de reglas y normas.

El *Panel de Expertos del Reporte sobre la Integridad en la Investigación del Consejo de las Academias Canadienses* (en: Fuchs y Macrina, 2014:36), definen la integridad en la investigación como: "la aplicación coherente y consistente de valores y principios esenciales para encauzar y lograr la excelencia en la búsqueda y difusión del conocimiento".

Con base en diversos documentos internacionales, Fuchs y Macrina (2014:37) sintetizan los valores centrales de la ética de la investigación como sigue:

- *Honestidad*. Aplica en todos los aspectos del proceso de investigación, incluyendo proponer, desarrollar, revisar y reportar. Requiere que la conducta en todo el proceso esté libre de fraude y decepción. La honestidad implica ser responsable de nuestras acciones, decir la verdad y sentirse obligado a cumplir los compromisos.
- *Confianza*. Refleja confianza en la investigación con respecto a la conducta del investigador, los métodos empleados, el análisis de la información, la interpretación y el reporte.
- *Estar libre de desviaciones.* Tiene que ver con el juicio imparcial. Implica dar el crédito correspondiente a los demás por su trabajo, citar la bibliografía con precisión y responsabilidad, proveer de recomendaciones apropiadas, realizar objetivamente la revisión de pares y compartir la información.
- *Apertura.* Se trata de la discusión directa con la comunidad científica y con el público.
- *Rendición de cuentas.* Se requiere que los científicos den cuenta de sus acciones al proponer, realizar, revisar y reportar la investigación.

- *Responsabilidad en la planificación y manejo de los recursos.* Busca no desperdiciar los recursos, hacer un uso responsable del financiamiento, plantear un cuidado especial cuando se trata de sujetos humanos de investigación y de animales y responsabilidad por la preparación de las futuras generaciones de científicos.
- *Objetividad.* Requiere que las interpretaciones se basen en hechos y en evidencia que haya sido recolectada apropiadamente y analizada rigurosamente y que las conclusiones estén libres de desviaciones.
- *Precisión y confiabilidad.* Se trata de evitar errores en el proceso de la investigación, en los resultados y en las conclusiones.
- *Imparcialidad e independencia.* Esto se produce cuando los investigadores son proactivos en la identificación de los conflictos de interés.

Afirman que el conocimiento de los principios y de las reglas de la ética profesional es un primer paso, pues después hay que reflexionar acerca de cómo aplicar los códigos existentes y la habilidad de razonar más allá del lenguaje explícito.

Con base en su experiencia en la formación de investigadores, expresan que para ello es fundamental el estudio de casos concretos, utilizando estrategias que promuevan el pensamiento crítico. Se trata de un proceso cognitivo que identifica asuntos y evidencias con respecto a un problema, de modo de permitir conclusiones argumentadas. Para ello se requiere aplicar tanto el conocimiento factual como el entendimiento del comportamiento científico apropiado a los problemas. Esto debe completarse con una cuidadosa revisión de los supuestos, el cuestionamiento y la apertura mental a lo largo del análisis de los estudios de caso. No se requiere que haya consenso; sin embargo, es importante plantear soluciones, que además incluyan el cumplimiento de las normas internacionales.

Otros autores también nos permiten adentrarnos en los valores de la ética de la investigación, por lo que aquí retomamos a Adil Shamoo y David Resnik (2009:5-8) que afirman que los científicos necesitan poner especial atención en la ética de la investigación en su propio trabajo y en la enseñanza de sus estudiantes. Aducen las siguientes razones:

- La investigación es una actividad colaborativa. Los científicos interactúan con sus estudiantes y con sus colegas en sus propias universidades y con investigadores de otras instituciones y países. Como los científicos trabajan en colaboración, deben adherirse a

estándares de conducta que la promuevan, lo mismo que a las metas de la ciencia. Así, los conceptos y principios éticos, tales como honestidad, integridad, confianza, transparencia, respeto, confidencialidad e imparcialidad juegan un rol importante en la conducta ética en la ciencia.

- La investigación siempre se realiza dentro de un contexto social y cuenta con financiamiento público y privado, por lo que los científicos tienen responsabilidades sociales. Tienen la obligación de beneficiar a la sociedad y de evitar el daño a la gente, a las comunidades y al medio ambiente.

Vale la pena incluir aquí los cuatro principios de la ética profesional en que acuerdan la mayoría de los autores en el este campo temático (Beauchamp y Childress, 2001 y 2013): Beneficencia, No Maleficencia, Autonomía y Justicia. Los dos primeros tratan acerca de los beneficios a la sociedad y de la necesidad de evitar el daño.

- Las actividades ilícitas o inadecuadas de investigación generan publicidad negativa y problemas legales, que deben evitarse, y
- La cada vez más fuerte relación entre la ciencia y la industria privada ha generado diversos temas éticos de la investigación.

Shamoo y Resnik, (2009:28), consideran que los asuntos centrales de la investigación científica son *honestidad* y *objetividad*. A estos dos agregan los siguientes: apertura, confidencialidad, el cuidado[3], respeto a los colegas, respeto a la propiedad intelectual, respeto a la ley, respeto a los sujetos de investigación[4], administración, responsabilidad social y libertad de pensamiento y de indagación.

También indican que el camino más efectivo para promover la conducta ética en la investigación es enseñar a los estudiantes de todos los niveles acerca de la ética y de la integridad en la investigación. La educación en este campo temático puede ayudar a los estudiantes a desarrollar sensibilidad ética (que consiste en darse cuenta de los temas éticos y sus preocupaciones); razonamiento ético (que trata acerca de la habilidad de tomar decisiones éticas) y compromiso ético (que se refiere a la voluntad de hacer bien las cosas, aún con algún costo personal) (Pimple en Shamoo y Resnik, 2009:77).

En el mismo sentido, Zigmond y Fischer (2014: xv-xxiii) sobre la enseñanza acerca de la conducta responsable en la investigación formulan tres preguntas: ¿cómo enseñar?,

¿quién puede hacerlo? y ¿cuándo?

Con respecto a la primera, expresan que generalmente se busca enseñar por medio de disertaciones, que fácilmente pueden derivar en ejercicios de dictado, lo que permite pocas posibilidades de compromiso y de verdadero aprendizaje. Consideran que las clases magistrales no son un modo efectivo de enseñar ética de la investigación.

Sobre quién debería hacerlo, indican que se requieren personas con experiencia en la práctica de la investigación. Los autores consideran que los profesores deben tratar esta enseñanza como un proyecto de investigación, al reflexionar sobre el tema, consultar la literatura, buscar consejo de otros, desarrollar y probar hipótesis de lo que puede resultar exitoso y obtener retroalimentación de su propio trabajo y del impacto que tiene en los estudiantes. Consideran que es inaceptable enseñar este asunto cuando no están involucrados los investigadores, debido a la naturaleza compleja, colaborativa e interdisciplinaria de la investigación actual.

Con respecto a la tercera pregunta, acerca de cuándo debe ocurrir la formación, afirman que los cursos cortos no son adecuados, sino que se debe preparar a todos los sujetos involucrados acerca de la relevancia del tema y del papel que juegan y pueden desarrollar. Sugieren, por ejemplo, seminarios semanales e introducir este campo en el currículo y en el trabajo cotidiano de la investigación en aulas y laboratorios.

Resultados de los Profesores e Investigadores de Posgrado de la UNAM en las Preguntas Acerca de Cuáles Son los Valores Básicos que la Universidad Debería Transmitir al Alumnado y al Profesorado

Como ya se había señalado, en la segunda fase de la investigación, se aplicó el cuestionario – escala a una muestra de 719 profesores de posgrado de la UNAM (Hirsch, 2010). Dos de las preguntas abiertas que se agregaron al instrumento se refieren a los valores básicos que debe transmitir la universidad a su alumnado y a su profesorado.

En todas las preguntas abiertas, el procedimiento consistió en la transcripción de todas las respuestas y en su clasificación de acuerdo a categorías y subcategorías. Las respuestas están diversificadas por lo que para la descripción de los resultados se priorizaron únicamente los porcentajes más altos.

Con respecto a la primera pregunta, el elemento más mencionado es Honestidad

(14,10%), después están Compromiso Social (10,10%), Responsabilidad (9,59%) y Disciplina (9,08%). En orden descendente encontramos, con porcentajes mayores al 5%: Respeto, Conocimiento, Ética profesional e Innovación y con puntajes aún menores: Cooperación, Identidad profesional, Capacidad Emocional y Ética en general.

Los tres primeros son fácilmente clasificables como valores, a diferencia del cuarto (disciplina) que podemos considerar más cercanamente vinculado con habilidades para el trabajo académico. Entre los resultados mayores al 5% está otro elemento valoral que es el de Respeto y después están algunos rasgos que pueden clasificarse entre los otros tipos de competencias, principalmente las cognitivas (Conocimiento e Innovación) y afectivo – emocionales (Identidad profesional y Capacidad emocional).

Es importante resaltar que Conocimiento en esta pregunta tiene un bajo porcentaje. Este hecho difiere fuertemente de lo obtenido con base en otra de las interrogantes del mismo instrumento: *cuáles son los cinco principales rasgos de ser un buen profesional* y en los resultados de la escala de actitudes; en ambos casos este significativo elemento obtuvo los porcentajes más elevados.

En la segunda pregunta abierta, sobre los valores básicos a promover en el profesorado, Honestidad es de nuevo el rasgo con el mayor número de respuestas (12,17%) y luego Responsabilidad (9,29%), Compromiso Social (8,48%), Disciplina (7,90%), Respeto (6,60%) y Conocimiento (6,28%). Con porcentajes menores al 5% están: Cooperación (4,58%), Capacidad Emocional (4,50%), Identidad (4,32%), Ética Profesional (4,29%), Sentido del deber (4,18%), Innovación (4,01%), Ética en general (3,89%) y Formación continua (3,08%).

Aunque hay muy pocas diferencias entre lo obtenido con la primera y la segunda pregunta abierta con los académicos de posgrado de la UNAM, podemos señalar que los porcentajes son un poco más elevados (hay una menor dispersión) y que Respeto y Conocimiento obtienen un porcentaje mayor del 5% en la pregunta acerca del profesorado. Aunque con bajos puntajes hay dos rasgos que no aparecen en la pregunta acerca de alumnado, que son: Sentido del deber y Formación continua.

Principales Valores de la Ética de la Investigación que se Promueven en el Posgrado Según los Cuarenta Coordinadores de Posgrado de la UNAM en el 2009

Las múltiples respuestas de los coordinadores se clasificaron en 14 rubros (Hirsch, 2010).

1. *Búsqueda de la verdad y del conocimiento.* No sorprende que esta categoría sea la más mencionada por los coordinadores de posgrado, puesto que para la mayor parte de los científicos el principal objetivo de la ciencia es la búsqueda de la verdad. Este importante asunto fue mencionado en 16 programas. Los temas que incluye son: búsqueda de la verdad, conocimiento y competencias técnicas, transmitir y compartir el conocimiento, alcanzar el nivel de conocimiento más alto, búsqueda de originalidad, apropiarse de la experiencia de la investigación y creación de conocimiento, incentivar la investigación de frontera, universalidad del conocimiento y ayudar a integrar a los estudiantes a los problemas reales de la vida profesional y de la investigación.

2. *Ética de la investigación.* En 12 posgrados fue mencionada directamente la ética de la investigación con los siguientes temas: ética científica, no plagiar, honestidad intelectual en referencia a las fuentes, investigación honesta, reconocimiento del trabajo de los otros, enseñar que los resultados de las investigaciones no se deben modificar y aún menos si se van a publicar, rigor científico, llegar al fondo de los resultados, reportar los datos experimentales de manera verídica, entrega de resultados válidos, conocer y observar las normas para el manejo de animales y personas en la experimentación científica, constatación de datos, proteger a los que participan en las investigaciones, confidencialidad y objetividad. Podemos observar que los coordinadores hicieron hincapié en la necesidad de evitar conductas no éticas en los procesos y resultados de las investigaciones.

3. *Honestidad y Honradez.* Estos dos valores fueron mencionados por 12 coordinadores de posgrado. Siete de ellos los colocaron en primer lugar. Puede verse que Honestidad, para los académicos de la UNAM, es un valor central de la ética de la investigación, pues obtuvo porcentajes altos tanto en las dos preguntas del cuestionario – escala sobre ética profesional (*exponga los cinco valores básicos que la universidad debería promover en su alumnado* y *exponga los cinco valores básicos que la universidad debería promover en su profesorado*) y en las respuestas de los coordinadores.

4. *Respeto*. Este valor se enfatizó también en 12 posgrados. Además de haber sido mencionado varias veces en forma general, incluye también el respeto a los demás, al entorno, al trabajo de los demás y a su obra (producción), las ideas y pluralismo del pensamiento, posturas políticas diversas y creencias distintas a las propias, diferencias sociales, culturales, étnicas y de género y al patrimonio cultural.

5. *Compromiso social.* También se trata de 12 coordinadores. Los asuntos mencionados son: se busca el bien de la sociedad, responsabilidad social en la solución de problemas nacionales, visión crítica de lo que está sucediendo en la sociedad, "entender problemas de la realidad que están afectando a nuestro país", apoyo a la comunidad, ética de la investigación con orientación social, responsabilidad hacia el bienestar de los pueblos indígenas, conciencia social y solidaridad.

6. *Visión crítica y autocrítica.* Se mencionó en 8 posgrados. Las principales ideas expresadas se refieren a que sí se trata de una crítica justa, proporciona un efecto benéfico en la investigación y a que los valores tienen que ser una visión crítica de lo que está sucediendo en la sociedad. Con respecto a la autocrítica se indicó que se refiere a la tolerancia con respecto a otras ideas.

7. *Trabajo y dedicación.* Son ocho los coordinadores que expresaron esta categoría. Los principales temas son: trabajo, hacer bien el trabajo, compromiso con el trabajo, amor al trabajo, dedicación, disciplina, profesionalismo, cumplimiento del deber y hacer un trabajo de calidad.

8. *Responsabilidad y compromiso.* Fueron señalados en cinco posgrados, con respuestas ligadas con las categorías de compromiso social y trabajo y dedicación.

9. *Trabajo en equipo.* Este rasgo se presentó en cinco posgrados. Los coordinadores consideraron que se fomenta el trabajo en grupos, en proyectos grupales y que muchas de las actividades del posgrado requieren forzosamente este tipo de organización.

10. *Comunicación.* En cuatro posgrados, algunos de los coordinadores consideraron que la comunicación es básica, que si hay habilidades de comunicación, que los académicos y especialistas trabajan en equipo y están dispuestos a dar información y a compartir conocimientos.

11. *Tolerancia.* Este valor se presentó en tres posgrados, ligado al de respeto, en los

siguientes aspectos: pluralismo teórico y metodológico, las ideas, posturas políticas diversas y a las diferencias sociales, culturales, étnicas, de género, etc.

12. *Compañerismo.* Se incluyó en dos posgrados, ligado a principalmente con los valores de la familia y de la comunidad.

13. *Integridad.* Fue mencionado en el Posgrado de Ciencias de la Tierra, junto con otros asuntos tales como honestidad, compartir el conocimiento, respeto, reconocimiento del trabajo de otros y compromiso con la sociedad.

14. *Libertad.* Se mencionó únicamente en el posgrado de Enfermería. Se refiere a la facultad del ser humano que le permite llevar a cabo o no una determinada acción; significa autonomía interna y la capacidad de actuar con independencia y de conformidad con los valores universales como la verdad y el bien.

Principales Valores de la Ética de la Investigación que se Promueven Según Catorce Profesores de la Ciudad de Valencia en 2011

Es evidente que las respuestas de los cuarenta coordinadores de posgrado de la UNAM son más numerosas y diversificadas que las generadas con base en las entrevistas a los catorce profesores de las tres universidades valencianas. Aun así encontramos las siguientes similitudes:

1. *Búsqueda de la verdad y del conocimiento*. Esta categoría congrega respuestas mencionadas repetidamente en ambos países. Sobre el descubrimiento de nuevos conocimientos, los profesores valencianos consideraron que la investigación debe enfocarse a mejorar a la población y a la sociedad y saber qué merece la pena de ser investigado. Incluye valores intelectuales, creatividad, originalidad, gusto por el conocimiento y curiosidad por la investigación, el descubrimiento por hacer avanzar la ciencia y que aporte algo humanamente.

Podemos observar que aunque los académicos españoles también priorizan la búsqueda del conocimiento, el énfasis que expresan se centra en la importancia que tiene el conocimiento para la solución de problemas de la sociedad. En el caso de los coordinadores de posgrado de la UNAM, la relevancia de la investigación para la sociedad la ubicamos en la categoría de compromiso social.

2. *Ética de la investigación.* Los temas expresados en España – por nueve de los catorce

entrevistados - son principalmente en torno a la *veracidad* y *transparencia*, tanto en los procesos como en los resultados. Se indicaron asuntos como: no falsear los datos, autenticidad, transparencia y que se ponga la investigación y los resultados a disposición pública. Aquí – al igual que las respuestas de los coordinadores de posgrado de la UNAM - se presenta la preocupación sobre las conductas no éticas, pero la diferencia es que hay un marcado acento en la transparencia.

3. *Responsabilidad.* Fue mencionada por seis entrevistados. Los temas se refieren a "qué haces, cómo lo haces y qué impacto tienes" y a "no hacer investigaciones sin tener en cuenta el carácter ético".

4. *Honestidad y Honradez.* Se señaló también por seis entrevistados, con asuntos como los siguientes: que los datos sean fidedignos, ser honesto en el proceso de investigación; saber cuál es la metodología adecuada para la investigación; ser responsable de los resultados obtenidos y ser consecuente con los resultados.

Es evidente tanto en los profesores valencianos, como en los coordinadores de posgrado de la UNAM, la estrecha relación que hay entre la búsqueda de la verdad y el conocimiento, la ética de la investigación, las conductas no éticas, la responsabilidad y la honestidad.

5. *Valores de justicia, solidaridad e igualdad.* Justicia y solidaridad son dos valores que fueron mencionados por cinco entrevistados. Consideraron que se requiere ser justos en la investigación en general, con los sujetos que están siendo investigados y en los resultados. Con respecto a la solidaridad se enfatizó la necesidad de que lo que se descubre debe ser de utilidad para otros investigadores y para la población en general. Igualdad se expresó limitadamente. Estos rubros no fueron señalados específicamente por los cuarenta coordinadores de posgrado de la UNAM.

6. *Trabajo, dedicación y disciplina.* Este asunto fue mencionado por tres de los entrevistados, acerca de: trabajar lo mejor posible, reconocimiento del trabajo, rigor y disciplina. Es importante mencionar que disciplina obtuvo porcentajes altos en las preguntas sobre los valores que la universidad debería transmitir a su estudiantado y a su profesorado, por parte de los académicos de la UNAM en 2006 – 2007. Es un tema que también expresaron los coordinadores de posgrado de la UNAM.

7. *Libertad y autonomía.* Se indicaron por parte de cinco entrevistados. En la UNAM, este rubro fue señalado únicamente por la coordinadora de Enfermería.
8. *Tolerancia y respeto.* En Valencia se dieron pocas respuestas en torno a la tolerancia y el respeto. En el caso de la UNAM el respeto se indicó por parte de 12 coordinadores y tolerancia por tres de ellos.
9. *Valor del cuidado.* Se expresó por una de las entrevistadas en Valencia.
10. *Confidencialidad.* Se mencionó en Valencia por uno de los entrevistados.

No se señalaron en Valencia: Visión crítica y autocrítica, Comunicación, Compañerismo e Integridad, que fueron contestados limitadamente por los coordinadores de posgrado de la UNAM. Los valores de justicia, solidaridad e igualdad fueron mencionados por los profesores valencianos y no por parte de los coordinadores de posgrado de la UNAM.

A Modo de Conclusión

- Concordamos con los autores citados, con respecto a que el mejor camino para promover la conducta ética en la investigación es con los estudiantes. En el *Proyecto de Investigación sobre Ética Profesional* en la UNAM, como ya se mencionó, el segundo objetivo general es proponer lineamientos para la formación de los estudiantes en torno a la ética profesional.
- Encontramos similitudes entre lo expresado por Macrina (2014) y por Shamoo y Resnik (2009) en cuanto a la importancia central del valor de la *honestidad* para la ética de la investigación, con lo contestado por la muestra de 719 académicos de la UNAM a las preguntas abiertas acerca de los valores que la universidad debería transmitir a su estudiantado y a su profesorado y a las respuestas de los cuarenta coordinadores de posgrado de la UNAM y los catorce profesores de Valencia sobre los principales valores de la ética de la investigación. En todos los casos, honestidad fue altamente valorado.
- *Respeto* también fue señalado en todos los casos, pero no en un lugar tan predominante como en cuanto a la honestidad.
- *Transparencia* coincide en Shamoo y Resnik (2009:5-8) y los profesores de Valencia.
- Con los autores mencionados y en el trabajo empírico también encontramos similitudes en los siguientes asuntos: confidencialidad y libertad de pensamiento y de indagación.

- Los sujetos de la investigación coincidieron en el compromiso social, responsabilidad y disciplina – que se vinculan con trabajo y dedicación -.
- La categoría sobre la *búsqueda de la verdad y del conocimiento*, que integra numerosas respuestas, tanto en los coordinadores de posgrado de la UNAM, como en los profesores valencianos, resultó de gran importancia para los sujetos de la investigación. Reiteramos que se trata de un aspecto muy importante para el cumplimiento de las funciones sustantivas de las universidades.
- Los sujetos también hicieron hincapié en la relevancia de la ética de la investigación y en la necesidad de detectar y aminorar las conductas no éticas que se producen en los procesos y resultados de investigación.
- Consideramos, por último, que el tema de los valores de la investigación científica es un asunto relevante para la formación en ética profesional y especialmente en la ética de la investigación, pues contribuyen a un mejor cumplimento – en términos éticos - de una de las funciones sustantivas de nuestras universidades.

Referencias

Beauchamp, T. & Childress, J. (2001). *Principles of Biomedical Ethics*, USA – New York, Oxford University Press.

Fuchs, B. y Macrina, F. (2014). Chapter 2. Ethics and the Scientist. En F. Macrina (ed.), *Scientific Integrity. Text and Cases in Responsible Conduct of Research*, USA, Washington DC, ASM Press, pp. 25 – 52.

Hirsch, A. (2005). "Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional", en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma de Baja California, Vol. 7, Núm. 1, 2005 (http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-hirsch.html)

Hirsch, A. (2010). "Principales valores de la ética de la investigación que se promueven en el posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México", *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, España, Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, pp. 11–26.

Macrina, F. (2014). *Scientific Integrity. Text and Cases in Responsible Conduct of Research*, USA, Washington DC, ASM Press.

Shamoo, A. y Resnik, D. (2009). *Responsible Conduct of Research*, USA– New York, Oxford University Press.

Zigmond, M. & Fischer, B. (2014). Foreword: Teaching Responsible Conduct of Research. En Macrina, F., *Scientific Integrity.Text and Cases in Responsible Conduct of Research* (Fourth Edition) USA, Washington DC, ASM Press, xv – xxiii.

Notas

1 Con cinco opciones de respuesta: totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, ni a favor ni en contra, parcialmente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

2 La Universidad Nacional Autónoma de México clasifica a su personal académico en profesores cuando su labor se desarrolla en facultades y escuelas y en investigadores cuando su adscripción está en los centros e institutos.

3 Por cuidado, Shamoo y Resnik (2009:28) se refieren a: evitar errores y negligencia; examinar cuidadosamente y críticamente el propio trabajo y el de los pares; mantener los archivos de las actividades de investigación; mantener y mejorar las propias competencias a través de una larga educación a lo largo de la vida y promover la competencia de la ciencia como un todo.

4 En referencia al respeto por los sujetos de investigación, Shamoo y Resnik (2009:28) afirman que al realizar investigación con seres humanos se deben minimizar los daños y riesgos y maximizar los beneficios, respetar la dignidad, la privacidad y la autonomía, tener especial precaución con las poblaciones vulnerables y distribuir equitativamente los beneficios y cargas de la investigación.

ÉTICA PROFESIONAL Y RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA INVESTIGACIÓN: EL CASO DE INVESTIGADORES NACIONALES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA EN MÉXICO

Juan Martín López Calva
juanmartin.lopez@upaep.mx
Martha Leticia Gaeta González
marthaleticia.gaeta@upaep.mx
María del Carmen de la Luz Lanzagorta
mariadel.delaluz@upaep.mx
Paulina Iturbide Fernandez
paulina.iturbide@upaep.mx

Resumen

El presente trabajo parte del supuesto, afirmado por filósofos contemporáneos de que es imposible separar conocimiento y ética, de manera que el asunto de la responsabilidad ética es central en la reflexión de la tarea de investigación. En este marco surge el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) con la intención de responder a las necesidades de formación de profesionales éticos, responsables, con conciencia social, en medio de un mundo globalizado, en el que las universidades parecieran poner más énfasis en la formación técnica que en la generación de mejores seres humanos. Vallaeys (2014) define la RSU como una estrategia de gerencia ética inteligente de los impactos que genera la organización en su entorno humano, social y natural. Considera cuatro tipos de impactos (a) Laborales: se analiza a la universidad como organización; (b) Sociales: el desarrollo humano sostenible de la comunidad; (c) Educativos: se evalúan los aprendizajes de los estudiantes respecto a la responsabilidad social, desde su profesión; (d) Cognitivos: es la gestión socialmente responsable de la producción y difusión del saber. Esta investigación aborda la RSU desde una perspectiva de impactos cognitivos, que consideren la utilidad de la producción de la investigación. El trabajo se realizó aplicando entrevistas semiestructuradas a un grupo de académicos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en México con el fin de conocer sus concepciones sobre la relación entre ética profesional y responsabilidad social en el trabajo del investigador.

Palabras clave: Ética profesional, ética planetaria, responsabilidad social, investigación, impactos cognitivos.

Introducción

La investigación sobre ética y responsabilidad social ha sido abordada de manera amplia en diferentes estudios a nivel mundial, centrándose principalmente en el contexto laboral. En el ámbito educativo hay varios trabajos que enfocan su estudio en la investigación y la producción científica, no obstante aún son pocos los que plantean un

acercamiento al tema desde el punto de vista de los académicos.

La preocupación de varios investigadores en Latinoamérica ha llevado a realizar esfuerzos por aportar conocimiento en este sentido. Recientemente se conformó la Red de Ética Profesional y Responsabilidad Social impulsada por la Fundación Universitaria Luis Amigó en Colombia. En mayo de 2015 se llevó a cabo el 1° Congreso internacional sobre ética profesional y RS. En uno de los trabajos, López-Calva (2015) hace un aporte teórico vinculando la ética y la RSU considerando la propuesta de una ética planetaria planteada por Morin (2001, 2005) en donde las nociones de auto-ética y socio-ética pueden aportar elementos conceptuales para construir la relación y articulación entre la ética profesional y la RSU. De la auto-ética se derivará la responsabilidad y la solidaridad, necesarias para generar la socio- ética, de la que depende la RSU. Un estudio de caso realizado por Hirsch (2015) presenta la RS y la ética profesional universitaria en el que se menciona la necesidad de sensibilizar a los estudiantes acerca de diversos contextos sociales durante sus prácticas profesionales. Por otro lado, Chávez (2015) presenta un estudio que muestra la necesidad de fortalecer la formación ético-profesional desde la licenciatura, como una forma de garantizar un desempeño profesional pertinente y como expresión de la RS de la universidad.

En este mismo sentido, Olarte y Ríos (2015) analizan las tendencias sobre RSU que han implementado las instituciones de educación superior en diferentes partes del mundo, mediante una revisión sistemática de la literatura científica de la última década. Observan una tendencia a los enfoques humanista, pedagógico, ético y socio-curricular en la formación de los estudiantes.

En el monográfico Ética en la Investigación Educativa realizado por la revista REICE (2011) los autores de los distintos trabajos coinciden en que la ciencia debe estar al servicio de la comunidad humana. De esta forma, realizan aportaciones en torno a la relación ineludible entre conocimiento y ética y entre investigación y compromiso vital (López-Calva, 2011), abordan la formación ética de los investigadores y en los grupos de investigación (Álvarez y Álvarez, 2011; Fourtoul, 2011; Moreno y Romero, 2011; Opazo, 2011), así como las situaciones específicas de la ética en la institución y los factores de la investigación contemporánea (Elizondo, 2011; Moreno, 2011). Analizan la investigación

como una práctica social, enfatizando la necesidad de ampliar la responsabilidad del investigador más allá de las acciones y resultados inmediatos (Ademar y Blanas, 2011; Fortoul, 2011).

Por otro lado, los estudios de Pérez y Naidorf (2015) han permitido ampliar nuestro conocimiento en torno a las condiciones de producción intelectual a las que se enfrentan los investigadores en las universidades, para el cumplimiento con su función social e intelectual. Con "intelectuales académicos" de México, Argentina y Brasil, han resaltado la clara influencia de las condiciones de producción científica, a nivel institucional y de tendencias globales, en el cumplimiento de la función social, así como en los juicios y decisiones éticas de los investigadores. Estas investigaciones apuntan a la existencia de una tensión entre, por un lado la función social y ética y, por otro lado las fuerzas económicas del mercado y las políticas de evaluación e incentivos en la producción del conocimiento. Asimismo, el trabajo de Moreles (2015) ha contribuido a identificar las distorsiones de dichas prácticas, como la sobrevaloración de los productos finales en detrimento de otras prácticas sociales.

Otros estudios empíricos (Amador, Gallegos y Arévalo, 2015; Camarillo, 2015), plantean los desafíos éticos que enfrentan los investigadores mexicanos respecto a la evaluación de su trabajo por organismos evaluadores nacionales, tanto al interior como fuera de las instituciones. Los resultados de estos trabajos evidencian una vez más la preocupación de los investigadores por incrementar la producción, dejando de lado la función social.

Planteamiento del Problema

El mundo contemporáneo está inmerso en una profunda crisis de fundamentos que a la vez son causa y efecto de los múltiples conflictos sociales que se manifiestan en la fragmentación, el alejamiento de la realidad social respecto del individuo, el crecimiento exacerbado del egocentrismo y la disminución del altruismo. Según Morin (2005: 28) esta crisis genera un hiper-desenvolvimiento del individualismo que produce un "…nihilismo que produce sufrimiento…" puesto que deja a los sujetos individuales y a la sociedad en el vacío que se deriva de la falta de sentido. Lo anterior provoca un fenómeno en el que la vida humana auténtica se convierte en un ideal imposible de alcanzar y se reemplaza por la

búsqueda de comodidad, la huida del dolor y la estetización de la existencia.

Si se asume desde la perspectiva de Morin (2005) que la ética está basada esencialmente en un deber de religación, se puede afirmar que la crisis actual de fundamentos del mundo es una crisis de religación de las personas consigo mismas, con otras personas cercanas, con la sociedad y con la especie humana. Esta crisis de religación, la crisis ética de nuestra época enmarca todas las actividades humanas, incluyendo la investigación científica como actividad generadora de conocimiento sobre las distintas dimensiones de la realidad. Porque como afirma el mismo Morin, la concepción de la ciencia y la investigación de la modernidad se sustenta en la separación del juicio de hecho y el juicio de valor, es decir, de lo epistemológico y lo ético.

Para salir de esta crisis de fundamentos que afecta el campo de la investigación, la propuesta de construcción de una ética planetaria de Morin (2005) aporta elementos relevantes que permiten vislumbrar el camino de la restauración ética desde la articulación entre la ética profesional y la RSU.

¿Cuál es la concepción de los investigadores miembros del SNI de una universidad privada mexicana acerca de la ética profesional y la RS en el trabajo de investigación? ¿Qué relación tienen la producción de conocimiento científico, la ética profesional y la RS de los investigadores? Estas son las preguntas centrales que trata de responder este trabajo a partir de la realización de entrevistas a quince investigadores nacionales de los 41 que laboran en esta universidad.

Marco Teórico

Ética profesional y responsabilidad social.

Una definición de la actividad profesional comúnmente utilizada es la que aporta Cortina (2000: 15) que sostiene que una profesión es “actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad”. Esta definición contiene ya una visión de la ética profesional como elemento estructural de toda profesión, dado que la concibe en función del bien a la sociedad humana.

Sin embargo esta visión no es la dominante en estos tiempos de crisis de fundamentos en la que se enfatiza la visión de la profesión como una actividad para ganar dinero, obtener prestigio o adquirir poder, es decir, en función de los bienes externos y no del bien interno para el que fue creada.

Para los fines de este trabajo, se entiende ética profesional como:

> La indagación sistemática acerca del modo de mejorar cualitativamente y elevar el grado de humanización de la vida social e individual, mediante el ejercicio de la profesión, entendida como el correcto desempeño de la propia actividad en el contexto social en que se desarrolla, debería ofrecer pautas concretas de actuación y valores que habrían de ser potenciados. En el ejercicio de su profesión, es donde el hombre encuentra los medios con que contribuir a elevar el grado de humanización de la vida personal y social. (Fernández y Hortal, 1994: 91).

Esta definición plantea que la ética de una profesión está simultáneamente relacionada con el conjunto de actitudes vividas por los profesionales –para el caso de este estudio los investigadores- a partir de determinados valores que socialmente se asumen como correctos y la tradición propia de cada gremio que determina las formas de interpretar los comportamientos apropiados entre el profesional y los destinatarios de su servicio.

Por otra parte, la responsabilidad social (RS) es un término que se origina en el mundo empresarial ante la constatación de que las organizaciones tienen límites determinados por su deber de contribuir al beneficio de la sociedad en la que surgen y realizan su actividad. Este término trata de romper la lógica basada en el mercado como única fuente de regulación y sentido para las empresas a partir de la oferta y la demanda. Desde la perspectiva de la RS, las empresas al igual que las profesiones tienen su origen en la necesidad de aportar ciertos bienes y servicios que satisfagan las necesidades de la sociedad.

Kliksberg (2011) ha analizado que la RS puede considerarse como una moda; sin embargo, es precisamente ella la que niega toda moda al generar una cultura de gerencia ética (Vallaeys, 2014). Por ello, Kliksberg (2011) considera a la RS como una forma de gestión que se define por la relación ética de la empresa con los accionistas y por el establecimiento de metas empresariales compatibles con el desarrollo sostenible de la sociedad, preservando recursos ambientales y culturales para las generaciones futuras,

respetando la diversidad y promoviendo la reducción de las desigualdades sociales.

Ética profesional e investigación

El problema que nos lleva a hablar acerca de la relación entre la ética profesional y la labor de los investigadores parte de que en nuestra cultura científica sigue predominando una idea dualista del ser humano acorde con lo que antiguamente se llamaba "Psicología de facultades". En esta perspectiva se considera que el ser humano está formado por dos grandes facultades: la inteligencia y la voluntad. De aquí que el conocimiento esté relacionado con el trabajo de la inteligencia, y la ética y lo moral estén vinculados a la voluntad (Lonergan, 1998).

De la visión dualista del ser humano planteada en la cita anterior se desprende la idea de que el conocimiento no tiene implicaciones éticas, sino que es una especie de opción –de la voluntad- el que se puedan unir conocimiento y ética, conocimiento y valores humanos.

Desde otro punto de vista, esta desvinculación está ligada a lo que Morin (1999) llama la "separación del sujeto cognoscente de su conocimiento" por una falsa noción de objetividad, la cual origina que uno de los principios básicos de la complejidad sea el de la reintroducción del sujeto cognoscente en el conocimiento.

En contra de esta perspectiva predominante en la modernidad, Morin (1997: 347) afirma que en el proceso de conocimiento: "la ocultación de la subjetividad es el colmo de la subjetividad" y que la objetividad no consiste en la anulación de la subjetividad sino "en el pleno empleo" de la misma. En coincidencia con lo anterior, Lonergan (1988: 258) afirma que la objetividad no es sino "la consecuencia de la auténtica subjetividad, es decir, de la genuina atención, inteligencia, razonabilidad y responsabilidad". De este modo podemos afirmar que la dimensión de construcción de conocimiento que es la tarea de la investigación, es estructuralmente inseparable de la dimensión ética que conlleva a la pregunta por la buena vida humana y la humanización individual y colectiva, de tal manera que resulta inevitable afirmar con Latapí (2007) la necesidad de unir al conocimiento que produce la investigación con el compromiso vital y existencial del investigador y de la investigación misma en lo personal y en lo colectivo.

Responsabilidad social universitaria en la investigación.

Vallaeys (2014: 107) señala que la RSU es una política de gestión universitaria que responde a los impactos organizacionales y académicos. Afirma que no es cómoda, pues promueve la autocrítica institucional. La RSU se refiere a "los impactos que devienen de los conocimientos que construye desde sus centros de investigación y sus presupuestos epistemológicos, subyacentes a sus decisiones académicas". El modelo de universidad socialmente responsable implica una universidad anclada en su contexto, en su comunidad; supone comunidades de aprendizaje, trabajo en proyectos académicos con pertinencia social. En este sentido, la función de los investigadores en las universidades es, por una parte, generar conocimiento socialmente responsable, útil, con pertinencia social y por otro, promover entre el estudiantado, la realización de proyectos que de la misma manera, generen conocimiento útil y pertinente.

Metodología

El estudio presentado se desarrolló a partir de un diseño de investigación cualitativo (Rodríguez, Gil y García, 1999), a fin de rescatar las perspectivas de los académicos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en México sobre la relación entre ética profesional y RSU en su labor de investigación.

Se seleccionó, de manera intencional, a 15 académicos de tiempo completo, de los 41 que pertenecen al SNI y que laboran en una Institución de Educación Superior privada en el estado de Puebla. Para ello, se buscó un equilibrio de las distintas facultades de la universidad y la representación de las siete áreas del conocimiento que establece CONACyT. En el Cuadro 1 se muestran las características de los sujetos de estudio.

Para recabar los datos de los informantes, se tomó como método de indagación a la entrevista semi-estructurada, conformada por once preguntas que atendían a cinco categorías (ver Tabla 2). La guía para la entrevista se fundamentó en las propuestas teóricas de Morin (2001, 2006) y Vallaeys (2014), así como de las investigaciones previas sobre el tema (Camarillo, 2015; Hirsh y López, 2014; López-Calva, 2011; Opazo, 2011; Pérez y Naidorf, 2015).

Cuadro 1
Descripción de los académicos del estudio.

Género	No. de sujetos	Nivel en el SNI	No. sujetos	Edad		Antigüedad en el SNI		Área del conocimiento CONACyT	No. de sujetos
				Media	σ	Media	σ		
Mujeres	5	Candidato	1	47,4	8,26	5,0	2,55	3	1
		Nivel 1	4					4 5 6	1 1 2
Hombres	10	Candidato	1	44,0	11,34	3,4	3,36	2	1
		Nivel 1	9					2 4 5 7	1 3 4 1

Áreas del conocimiento: 2. Biología y Química; 3. Medicina y Ciencias de la Salud; 4. Humanidades y Ciencias de la Conducta 5. Ciencias Sociales; 6. Biotecnología y Ciencias Agropecuarias; 7. Ingenierías

Las entrevistas fueron grabadas, siguiendo un protocolo de ética para el desarrollo y tratamiento de la información. Se recurrió al análisis de contenido para el examen de los datos y con base en ello, se revisaron las categorías definidas que permitieron la discusión, como se muestra a continuación:

Cuadro 2
Categorías de análisis y discusión.

Categorías	Descripción
Concepciones sobre ética profesional en la investigación	Argumentos que hacen referencia a lo que los académicos piensan sobre la ética profesional, en términos conceptuales, así como los criterios y valores que guían a la investigación científica.
Concepciones sobre responsabilidad social en la investigación	Opiniones que aluden a lo que los académicos consideran acerca de la responsabilidad social en función de su utilidad para la investigación.
Relación entre ética profesional y responsabilidad social en la investigación	Ideas que expresan lo que los académicos piensan respecto al vínculo entre la ética y la responsabilidad social en la práctica de investigar.
Organismos, códigos y normas para la práctica ética y	Ideas o creencias de los académicos sobre las exigencias de las instituciones que promueven o apoyan la investigación para que ésta sea

socialmente responsable en la investigación	socialmente responsable y alude a lo que los académicos saben en cuanto a los códigos o reglamentos sobre ética profesional que guían la labor de investigar.
Prácticas de los investigadores respecto a la ética profesional y responsabilidad social	Marcos de referencia que, desde la perspectiva de los académicos, sus colegas toman en cuenta en su tarea de investigar.

Resultados

Concepciones sobre ética profesional en la investigación

En lo referente a la concepción sobre la ética profesional en la investigación, existe coincidencia en que en lo general la ética profesional es simplemente la aplicación de la ética al ámbito del ejercicio de una profesión, puesto que no difiere de ninguna otra ética ya que consiste en apegarse a normas y valores morales, no engañar, ser auténticos, honestos y autocríticos, trabajar con mucho rigor en el procesamiento y análisis de la información y dar el crédito y reconocimiento que merecen todos los que participan en un proceso de investigación, puesto que muchas veces se usa el trabajo de estudiantes, becarios o asistentes sin mencionarlos.

Los investigadores refieren dentro de sus ideas sobre en qué consiste la ética profesional en la investigación conceptos como la consulta de documentos primigenios o fuentes originales y la meticulosidad bibliográfica –en el caso de investigadores que trabajan en el campo de la historia de diversas disciplinas-, la necesidad de documentar todas las fuentes utilizadas, respetar los valores de cada persona. La ética profesional se ve como la firma de un contrato implícito entre la institución y el investigador para normar el comportamiento, la forma de trabajo y el modo de abordar ese trabajo.

La mayoría de los entrevistados coinciden en que el investigador debe ser ético no solamente como académico sino como persona puesto que en el caso de la ética son inseparables el investigador y el ser humano, aunque algunos de los investigadores sí hicieron la distinción entre la ética personal y la ética profesional en la investigación.

Uno de los investigadores identifica la ética profesional como “hacer las cosas bien”, lo que remite al principio de beneficencia que plantean autores como Hortal (2002) respecto a la necesidad de hacer el bien con la profesión, haciendo bien el trabajo profesional. Sin embargo este investigador identifica hacer las cosas bien con trabajar con objetividad y

"apegándose al método científico".

Reconocer la dignidad de las personas a las que se investiga es otro de los elementos con los que algunos investigadores identifican el proceder ético de un investigador.

Un elemento que llama la atención en el caso de uno de los entrevistados es que desde su concepción sobre la ética profesional en la investigación identifica la relación con la RS al señalar que además de la honestidad intelectual, la ética profesional tiene que ver con la intención de contribuir a transformar las estructuras sociales a través de la generación de conocimiento y con el impacto social real que la investigación pueda llegar a tener.

La ética profesional en la investigación se identifica con la toma de decisiones del investigador con relación a la distinción entre bien y mal en el proceso de generación y aplicación del conocimiento. Por otro lado, la totalidad de los entrevistados coincide en que debe existir una ética profesional en la investigación. "En investigación no se permite la falta de ética" menciona uno de los investigadores al plantear que si se llega a generar mal o daño con la investigación esto debe ser producto de algún error o desconocimiento de determinadas consecuencias del proceso pero no debe ser algo intencional.

Relación entre conocimiento científico y ética profesional.

Los investigadores en general coinciden en su desacuerdo con la visión de neutralidad axiológica del conocimiento científico y con la idea de que un conocimiento objetivo no tiene implicaciones éticas. Desde las respuestas que plantean que si un investigador se apega estrictamente al método científico los resultados de su trabajo van a ser necesariamente éticos, hasta los que problematizan un poco más esta relación y mencionan cosas que "…incluso las cosas más abstractas…siempre hay una especie de imperativo ético, o sea por ejemplo, lógica el deber…de preservar la verdad, las condiciones de verdad de las proposiciones es decir hacer crecer conocimiento, crear vínculos entre las distintas disciplinas..." pasando por quien entiende esta relación como algo no natural sino que se produce según ciertos resultados del avance de la ética y del desarrollo científico por ejemplo: "…ciertas normas éticas personales o profesionales, se puede impactar el desarrollo de nuestra ciencia, y a la misma vez el desarrollo de la ciencia puede llegar a

tener impactos el entendimiento de la ética como tal…"

Algunos argumentos más, identifican ciertas normas que se consideran propias de la ciencia objetiva como normas éticas: "…hay una serie de normas o máximas que se utilizan para la argumentación pero en el fondo son normas éticas, por ejemplo, hay una norma que se llama norma de cantidad, y lo que dice es di tanto como sea necesario y no más, una norma de calidad que dice, di solo lo creas que sea verdadero y no más, hay una norma de orden, di las cosas de forma que se puedan entender. Ese tipo de normas que algunos las han considerado como normas de la argumentación, en el fondo me parece que son normas éticas, y cuando pensamos en los procesos de investigación, a mí no me parece que la investigación científica esté desligada de eso…"

Resulta interesante también la identificación de la relación entre el conocimiento científico y la ética a través del apego a la búsqueda de lo verdadero, incluso si lo que se descubre como verdad no coincide con las expectativas o las posturas personales. Una investigadora lo dice de esta forma: "Aun cuando sea contrario a mis creencias, a mis conocimientos previos, o sea yo debo mantener un apego a la verdad y eso es algo que debe prevalecer en toda investigación sin importar de qué se trate…" Esta postura es identificada por otros investigadores como la obligación de no manipular los datos obtenidos del proceso de generación de conocimiento.

Otra investigadora habla del apego a la verdad en la investigación como vínculo con la ética y a las consecuencias que tendría romper con este vínculo entre ética e investigación: "hay una conducta ética a la que tienes que apegarte para llegar a esa verdad científica sin importar el campo en el que te desenvuelvas, lo mismo puede ser ciencias físicas, matemáticas, ciencias sociales o humanidades y si tú no te apegas a estas conductas éticas, entonces no solamente se pone en duda el resultado al que llegaste, sino también el método, incluso el trabajo y la reputación del investigador, incluso me parece que pone hasta en duda a la institución a la que pertenece, que debe tener cierto control es corresponsable con sus investigadores".

Concepciones sobre responsabilidad social en la investigación

La RS en la investigación, en función de su utilidad para la sociedad, significa que se puede beneficiar a las personas y a la sociedad. El hecho de que las personas lean una publicación ya implica cierta utilidad; sin embargo, la pretensión es mucho más alta.

Los investigadores del SNI no sólo deben enfocarse a cumplir con la productividad que se les solicita, sino analizar los problemas de la sociedad y contribuir desde sus áreas de conocimiento. Dependiendo de las áreas del conocimiento, los investigadores hacen diversas apreciaciones: "no vale la pena hacer un desarrollo biotecnológico si no hay un beneficio en la sociedad o si no se está pensando en lograr un beneficio a la sociedad... Independientemente del área de conocimiento, ésta debe responder a una necesidad científica o a una necesidad social, o a una prioridad de un contexto determinado y en ese sentido, que sea útil".

La RS implica que el investigador está pensando en resolver un problema de investigación que finalmente le atañen a la humanidad, que tenga impacto en el entorno cercano: municipal, estatal, nacional, pero también a nivel mundial

Los investigadores que realizan ciencia básica también generan un gran impacto social, porque lo que hacen es describir fenómenos que van a contribuir a que la gente que hace ciencia aplicada pueda llevar a cabo dichos procesos. Sin embargo, algunos investigadores señalaron como un punto fundamental que no toda investigación necesariamente tiene una RS inmediata.

La RS también implica formar cuadros que el día de mañana vayan a continuar investigando los temas que ahora abordamos, que sean el relevo. La responsabilidad más inmediata, independientemente de la utilidad de la investigación, con los investigadores que están en proceso de formación, pues lo que ellos aprenden será lo que reproduzcan en su desempeño.

Conviene señalar algunas características de las investigaciones socialmente responsables. En principio las investigaciones no deben dañar a las personas, sino beneficiarlas. Implica un entendimiento de las necesidades en el entorno y del público al que está dirigida, la ética que mueve a dicho grupo humano, entonces, se hace necesario reconocer el vínculo de la profesión del investigador (o sus líneas de investigación o área

de experticia) y la jerarquía de necesidades de la sociedad.

Los proyectos de investigación suelen aportar beneficios a los investigadores que reciben financiamiento. Sin embargo, se considera que deben generar empleo; es decir, los productos de las investigaciones pueden ser motores que guíen a las personas para emprender proyectos y generen empleos. Que tenga que prever los perjuicios o intereses de la sociedad en su conjunto y que pueda prevenir cualquier daño. Por otra parte, deben ser pertinentes, es decir, resolver problemáticas regionales, nacionales, mundiales.

La RS debe estar vinculada al diseño de la investigación: la metodología, al respeto a los sujetos de estudio, a revelar la realidad, mostrar los resultados tal cual son. Por otra parte, estos deben ser trasladados al contexto donde atañe el problema, aunque se considera que generalmente los investigadores llegan sólo a las propuestas, no necesariamente a responder a la realidad. Las personas que participan en las investigaciones deben tener conciencia de los protocolos que se aplican y conocer los resultados obtenidos.

Una investigación socialmente responsable debe ser honesta y estar comprometida con el medio ambiente, atender causas sociales, promover la igualdad, la equidad. Debe interesarse en los datos crudos, y eso viene promovido por los valores como el amor a la verdad, el respeto, el respeto a la vida humana con lo que se investiga.

Un investigador menciona que la investigación puede ser reactiva o proactiva. Si es reactiva, responde a un problema social; si es proactiva, debería ofrecer soluciones a ese tipo de problemáticas. Si bien, ser reactiva y proactiva no son condiciones suficientes para ser socialmente responsable, pero sí, necesarias.

Relación entre ética profesional y responsabilidad social en la investigación

Así como se concibe una relación entre la investigación y la ética profesional, los investigadores entrevistados identifican una relación entre la ética y la RS en el proceso de generación del conocimiento. Para algunos la RS descansa sobre la ética, puesto que una investigación éticamente sustentada es una investigación que va a tener un impacto positivo en la sociedad, como uno de los entrevistados menciona: “si yo trabajo con ética por ende, el impacto que yo tenga en el caso de la responsabilidad social va a ser bueno…”

La relación entre ética y RS se basa según varios de los sujetos en el principio de la justicia que debe orientar todo proceso investigativo. Estos dos términos "tienen que ir unidos, o sea, tienes que ser ético con respecto a lo que tú quieres hacer y ver al sector, ver a la parte de la sociedad que va a impactar, sí, qué beneficios le va a traer, eso es importantísimo…" menciona uno de los entrevistados. La relación entre ética y responsabilidad social "…es una relación de inclusión, o sea pensaría que si una comunidad tiene bien definidas sus normas de responsabilidad social es porque tiene normas éticas, o sea vería de alguna manera las normas éticas como parte de un subconjunto de las normas de responsabilidad social".

Organismos, normas y códigos para la práctica ética y socialmente responsable de la investigación.

La ética profesional no es algo que esté explícito en muchos de los campos disciplinares donde se realiza investigación, sin embargo existen sin duda ciertas normas bajo las cuales se procede, de manera que se trata de algo que no está legislado ni es obligatorio sino que depende de una especie de acuerdo tácito entre la comunidad científica. Algunos de los entrevistados mencionan que el SNI se vuelve un factor de garantía de la ética profesional porque exige veracidad en la investigación, aunque esta opinión contrasta con la de algunos otros investigadores que hablan de que las instituciones que incentivan o financian la investigación, incluyendo al CONACYT, no están muy preocupadas por la dimensión ética del trabajo investigativo y mencionan que el SNI produce a veces efectos indeseables porque la exigencia de productividad que es de carácter cuantitativo pone a veces a los investigadores en la tesitura de priorizar la búsqueda de recompensas del sistema por encima de la ética profesional.

La razón que se esgrime para esta convicción de que debe existir una ética profesional en la investigación científica tiene que ver con que los resultados de la investigación van a incidir y a tener un impacto en múltiples procesos que afectan para bien o para mal a grupos humanos y que el descuido en el proceso puede tener consecuencias muy negativas en términos humanos y sociales.

Algunos investigadores mencionan incluso que las cuestiones de ética profesional

deberían estar legisladas para ser de carácter obligatorio, como en el caso del acceso, manejo y cuidado de los archivos históricos que por una parte no son abiertos a cualquier persona interesada en investigación e incluso a veces se ocultan en parte o en su totalidad y por otro lado se dan casos de investigadores que teniendo acceso a estas fuentes se apropian indebidamente de documentos.

Este asunto de la legislación, según menciona uno de los investigadores del área económica, está muy avanzado en países desarrollados como los Estados Unidos en los que todo protocolo de investigación tiene que ser sometido a la aprobación de un buró de ética que revisa la justificación y las medidas de protección a los informantes que el responsable del proyecto tiene que contemplar desde el diseño de la investigación.

Respecto a la RS que promueven las instituciones dedicadas a apoyar o financiar la investigación, las opiniones de los investigadores se muestran divididas, algunos de ellos comentan que sí consideran que las instituciones como el CONACYT promueven la responsabilidad social en la investigación ya que se tienen lineamientos, contratos y estatutos claros que lo plantean y promueven en sus convocatorias. También hacen mención de las convocatorias específicas que existen en algunas instituciones o secretarías, por ejemplo las que son para atender y resolver problemáticas nacionales o estatales ya sea de salud, medio ambiente, educación, etc. en las que el impacto social es evidente. Por otro lado mencionan que aunque el CONACYT no revisa tan a detalle los aspectos de la RS en las publicaciones, "...confía en la buena fe de los investigadores".

Algunos de los investigadores mencionan la importancia que tiene el papel del investigador ante estas convocatorias o estatutos ya que, aunque los lineamientos para atender la responsabilidad pueden estar explícitos, el investigador puede o no tomar dichas consideraciones éticamente en su proceso de investigación.

Una de las investigadoras plantea como un reto fundamental para nuestro país, "conformar un comité de ética y responsabilidad social en investigación con mecanismos que regulen y faciliten el desarrollo del conocimiento" de tal forma que pueda haber tanto más claridad como especificidad en los lineamientos de tal forma que la responsabilidad social sea más evidente en las convocatorias y procesos de investigación y producción científica.

Respecto a la pregunta que hace referencia a los criterios o valores profesionales que deben guiar los trabajos de investigación, las respuestas de los investigadores giraron en torno a 3 aspectos generales: el proceso de investigación, los sujetos y objetos de estudio y por último el sujeto que realiza la investigación. Para profundizar en este análisis se plantea el cuadro 3.

Al consultar con los investigadores si conocen algún código de ética profesional que regule el trabajo de los investigadores se encuentran respuestas diversas; la mayoría menciona que tiene conocimiento de la existencia de códigos de ética de las profesiones, por ejemplo el código de ética de los médicos, psicólogos, abogados o el código de bioética de reciente creación, pero consideran que son códigos no exclusivos para la investigación. Suponen que debe haberlos pero no es algo con lo que estén muy familiarizados. Un investigador menciona que "la metodología es para hacer las cosas bien y para hacer las cosas bien necesitas cierta metodología" por lo que considera que los libros de metodología de la investigación "llevan implícitos estos valores: el ser veraz, honesto, responsable al justificar lo que dices, etc." Otra investigadora comenta que el APA o el MLA pudieran considerarse como códigos de ética porque ella trabaja con textos literarios y no con humanos y menciona que no considera necesaria la existencia de un código de ética como tal. Un par de investigadores mencionan que normalmente cada institución genera su código de ética, en el caso de la Universidad en donde se realizó el estudio, menciona que el departamento encargado de los procesos de investigación actualmente se encuentra elaborando un manual o código de ética para lo que se produzca en esta universidad.

Tabla 3
Criterios o valores profesionales en la investigación.

Categorías	Criterios o valores profesionales que deben guiar los trabajos de investigación
Proceso de investigación	Apego y amor a la verdad Transparencia y objetividad Innovación, genuinidad y aporte significativo al campo de conocimiento Rigurosidad, claridad, brevedad y elegancia Manejo ético de la información Responsabilidad social, financiera y con la institución Evitar repetir experimentos innecesarios

Sujetos / objetos de estudio	Realizar investigación ética con el uso de sujetos Ofrecer algo a cambio a quienes participan como sujetos de la investigación Utilizar carta de consentimiento informado Proteger y conservar la dignidad humana Respetar a los seres vivos incluyendo animales o muestras celulares
Investigador	Respetar la dignidad de las personas Considerar el aspecto comunitario de la investigación: trabajo en equipo vinculación y alianzas. Realizar una correcta citación Tomar en cuenta los valores familiares y de la institución Madurez/ Testarudez Empatía hacia el otro Autonomía Generosidad / compartir información No transgredir Tener apertura Honestidad intelectual Justicia Humildad, sencillez y disposición a recibir críticas No tener solo interés económico sino científico Integridad en el investigador

Respecto a si el Sistema Nacional de Investigadores define o cuenta con un código de ética, las respuestas se muestran divididas ya que algunos investigadores consideran que sí cuenta con un reglamento muy amplio en el que "pone a los investigadores a regularse en ciertos lineamientos, especialmente con las prácticas de plagio". Pero por otro lado mencionan que aunque existan estos reglamentos, consideran que no son propiamente códigos de ética. Respecto a las revistas arbitradas mencionan que cada una de ellas "tiene de manera explícita sus propias reglas sobre la ética en la investigación". Un investigador menciona que el único código de ética que conoce es el que se plantea a sí mismo a diario.

Prácticas de los investigadores respecto a la ética profesional y responsabilidad social.

Los investigadores coinciden en que la mayoría de sus colegas llevan a cabo conductas éticas al realizar su investigación, aunque también reconocen que hay algunos que no lo hacen: "hay de todo, hay colegas que trabajan mucho muy arduo, y colegas que sí que no son muy éticos"; "Conozco a muchos investigadores que me parece que su trabajo de investigación es formal, es disciplinado, es riguroso… entonces sí creo que hay muchos investigadores que sí trabajan con ética"; "yo creo que sí, la mayoría de los investigadores

estamos conscientes de que hay ciertas formas y cierto reglamentos en los que uno tiene que funcionar".

En el caso de la salud, estas prácticas apegadas a una normatividad es más clara, particularmente en la experimentación con humanos o animales (bioética), al contar con organismos reguladores a nivel nacional e internacional, como lo afirma una de las investigadoras: "ya normalmente procedíamos apegados a estándares internacionales entonces creo que si hay mucha conciencia en algunos sectores de los investigadores…de hecho acá tiene un par de años que se creó el comité de bioética y yo creo que eso es un paso muy importante porque es el órgano que puede regular, valorar y emitir juicios y recomendaciones sobre los procedimientos que tenemos que emplear".

Los investigadores están de acuerdo en que la ética no es algo que se enseñe de manera explícita, sino que ésta se va formando en el ejercicio de la propia profesión, en este caso a través de la interacción y el trabajo con otros colegas. "de todos los investigadores que conozco, ninguno tiene una especie de decálogo escrito de estas son las normas, pero … yo con los investigadores que me he formado, muchas de las cosas que yo he aprendido de valores éticos o normas éticas han sido porque me he formado con ellos y ellos tienen también ese tipo de aproximación"; "Creo que tengo la fortuna de estar en contacto con un grupo grande internacional de distintos investigadores en distintas áreas y pues yo he aprendido mucho de ellos estos valores, ósea los he visto en mi formación hacia la vida profesional. Pero también ya en la vida profesional si tengo ejemplos muy claros de esta, de esta actitud ética". En este sentido, uno de los investigadores menciona que "depende mucho no sé si del país o de la universidad en la cual fueron formados estos colegas".

Por otro lado, la mayoría de los entrevistados está de acuerdo en que todo el proceso de investigación debe tener implícita la responsabilidad social, independientemente de que se trate de investigación teórica o aplicada. "yo creo que no importa lo que uno investigue, el punto es cómo lo investigas, o sea yo creo que la buena investigación siempre tiene ese…yo creo que tenemos un funcionamiento que si es socialmente responsable"; "Si en general, sí. Creo que otros, por ejemplo, colegas, amigos que trabajan temas igualmente muy teóricos pero tienen cierta premisa personal, cierto precepto personal de extender su investigación y preocuparse, involucrarse en problemas sociales. Claro no siempre estoy de

acuerdo en el modo en que ellos se involucran".

Varios investigadores mencionan, no obstante, que muchas veces no se considera al sujeto último en la generación de conocimiento: "sí existe la RS en el proceso de hacer la investigación que hay muy buenas intenciones pero que en práctica se ve poco el… a veces modelamos, hacemos modelos muy complejos sobre sujetos de estudio y yo me pregunto si esos sujetos de estudio terminan por entender betas, alfas, lamdas, es… aún cuando les pongas implicaciones prácticas al trabajo, entonces sí hay una distancia ahí, entonces creo que la responsabilidad social se cumple en el sentido metodológico, pero en el sentido humano, en el sentido práctico de permear a los otros y beneficiar a los otros la verdad es que yo pienso que no está llegando".

Algunos de los entrevistados argumentan que las exigencias por producir y publicar provocan que algunos colegas no se enfoquen en el beneficio social, sino únicamente en incrementar en número su producción científica, como afirma una investigadora: "España, Colombia y México son tres ejemplos tristes, llegan a impulsar la investigación, no por el resultado social, sino por el resultado de beneficio individual al investigador, necesito publicar más para mantenerme en el SNI, no importa sobre qué, con tal de que me lo acepten en la revista… y entonces cuando agregas ese factor que es antiética profesional, en la mayoría, no en todos los casos, cuando agregas ese factor que le va quitando ese valor, y lo vamos aceptando por proteger aquello que tenemos, el patrimonio, el SNI, la posición del puesto, le va quitando valor social".

Conclusiones

A manera de conclusión puede decirse que existe una coincidencia plena entre los investigadores en la concepción de la ética profesional y al mismo tiempo una gran riqueza de matices en su interpretación. La coincidencia se centra en entender la ética profesional como el cumplimiento de ciertas normas relacionadas con el bien común en el trabajo del investigador, que se sustentan en el principio de respeto a la dignidad de la persona, lo que implica comportamientos relacionados con el rigor en la consulta y análisis de los datos, el dar crédito a todos los que contribuyen en un proyecto de investigación y a las fuentes consultadas, pensar en el impacto que tendrá la investigación para los sujetos involucrados en ella y para la sociedad en general y considerar como prioritario el impacto positivo en

términos humanos y de justicia que debe tener todo trabajo de carácter científico sin importar de qué disciplina se trate.

Por su parte la RS es concebida como un modo de vida, una estrategia o un estilo de gestión. Para los investigadores, este concepto ha cobrado vital importancia, pues es un aspecto que deben tomar en cuenta siempre para garantizar que sean pertinentes. Para considerar que una investigación es socialmente responsable, debe apegarse al método científico, es decir, observar rigor científico; debe ser útil a un grupo de la sociedad, responder a las necesidades reales; el manejo de la información debe ser veraz; la investigación debe comprometerse con el media ambiente; los investigadores deben conocer los protocolos y procedimientos que deben llevarse a cabo, sobretodo cuando se trabaja con personas; se debe respetar su dignidad como personas. Además, tiene que ver con la formación de cuadros de investigadores que tengan plena conciencia de lo que significa hacer investigaciones con RS.

Respecto a los organismos, normas y códigos para la práctica ética y socialmente responsable de la investigación, se resalta la importancia de considerar al investigador como eje central del proceso de investigación, es decir, que el actuar ético y la orientación hacia la responsabilidad social es algo inherente al ser humano en su rol de investigador, ya que los valores como el amor a la verdad, la honestidad, justicia, respecto a la dignidad humana e integridad, son valores propios del sujeto que realiza la investigación, más que de los organismos promotores y reguladores de los procesos de investigación.

En cuanto a las prácticas de los investigadores respecto a la ética profesional y responsabilidad social, los entrevistados están de acuerdo en que todo el proceso de generación del conocimiento debe llevar implícita la responsabilidad social, independientemente de la disciplina o el tipo de investigación que se realice, lo que implica buscar el bienestar de la persona, así como la formación de los alumnos y la conformación de grupos de investigación con un sentido ético. Se aprecia una coincidencia en pensar que la mayoría de sus colegas realiza su labor investigativa de manera ética, aunque reconocen que desafortunadamente hay algunos que no lo hacen, lo cual se atribuye a las condiciones actuales de producción intelectual, que afectan el cumplimiento de la función social de la investigación. Los investigadores nacionales entrevistados están acuerdo en que la ética no

es algo que se enseñe de manera explícita, sino que se va formando en el ejercicio de la propia profesión, mediante la interacción y el trabajo con otros.

Referencias

Ademar, H. y Blanas, G. (2011). La investigación educativa: Un compromiso ético para la promoción de la calidad de vida y el respeto por la dignidad humana. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 45-60.

Álvarez, A. C. y Álvarez, V. (2011). La eticidad en la formación de investigadores educativos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 97-104.

Amador, R., Gallegos, L. y Arévalo, G. (2015). Desafíos éticos del sistema de evaluación de la productividad académica y la difusión de la investigación. En A. Hirsch y López, R. (Coord.). *Ética profesional en educación superior*. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa, Ediciones del Lirio, 101-126.

Camarillo, H. M. (2015). Implicaciones de la evaluación académica. Percepciones y preocupaciones de los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez acerca de su permanencia en el SIN. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 44[Consultado el 10 de octubre de 2015]. <http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulos&lang=es>

Chávez, G. (2015). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: Percepciones de los estudiantes de licenciatura*. Manuscrito presentado para su publicación.

Cortina, A. (2000). Presentación. En J. Conill y Cortina, A. *10 Palabras Clave en Ética de las Profesiones*. Navarra: Editorial Verbo Divino, 11.

Elizondo, A. (2011). Ciencia, ética y política ¿un nuevo ethos institucional? *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 118-129.

Fernández, J. y Hortal, A. (1994). *Ética de las profesiones*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.

Fourtoul, M. B. (2011). Los grupos de investigación: un acercamiento desde una mirada ética. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 105-117.

Hirsch, A. y López, R. (2014). *Ética profesional en Educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*. México: Ediciones del Lirio-Universidad, Autónoma de Sinaloa.

Hirsch, A. (2015). *El tema de la responsabilidad profesional en México y España*. Manuscrito presentado para su publicación.

Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

Kliksberg, B. (2011). Responsabilidad Social Empresarial ¿Moda o Demanda Social? *Programa AmartyaSen* [Consultado el 9 de octubre de 2015]. <http://www.programaamartyasen.com.ar/mapa-del-sitio/>

Latapí, P. (2007). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. *Conferencia de clausura del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yuc., 5-9 de noviembre de 2007.

Lonergan, B. (1998). *Filosofía de la educación*. México: Ed. Universidad Iberoamericana.

Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Ed. Sígueme-Universidad Iberoamericana.

López-Calva, M. (2011). *Conocimiento y compromiso vital. Los desafíos de la ética planetaria en la práctica profesional de la investigación educativa*. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(2), 24-44.

López-Calva, M. (2015). *Autoética y socioética: aproximación teórica a la relación entre ética profesional y responsabilidad social universitaria desde el pensamiento complejo*. Manuscrito presentado para su publicación.

Moreles, J. (2015). El productivismo o la sobredimensión del paper como meta final de la investigación. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 44 [Consultado el 9 de octubre de 2015].<http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulos&lang=es>

Moreno, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 130-144.

Moreno, M. G. y Romero, M. A. (2011). Ética, investigación educativa y formación de investigadores: entre la norma y el proyecto de vida. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 79-96.

Morin, E. (1997). *El Método II. La vida de la Vida*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Morin, E. (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.

Morin, E. (2005). *El Método VI*. Ética. Brazil: Editora Sulina.

Morin, E. (2006). *El Método VI*. La Ética. Madrid: Ediciones Cátedra.

Olarte, D. V. y Ríos, L. A. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 19-40.

Opazo, H. (2011). Ética en la investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 61-78.

Pérez, R. y Naidorf, J. (2015). Las actuales condiciones de producción intelectual de los académicos. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 44 [Consultado el 10 de octubre de 2015]. <http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulos&lang=es>

Rodríguez, G., Gil. J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe

Vallaeys, F. (2014). La Responsabilidad social universitaria. Un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12),105-117[Consultado el 8 de octubre de 2015]. <Http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439>

EXCELENCIA Y PROFESORES UNIVERSITARIOS

José Francisco Alanis Jiménez
picoalanis@outlook.com

Resumen

El texto aborda el tema de la excelencia, un término extensamente utilizado pero poco desarrollado como concepto, especialmente en el campo de la investigación educativa. Para ello, primero se especifica de dónde surge el interés por este asunto, para luego señalar los principales hallazgos de un extenso estado de la cuestión sobre el mismo, principalmente con referentes de Iberoamérica, aunque también con algunos anglosajones sobresalientes. Posteriormente se especifica la procedencia de distintas acepciones sobre la excelencia, así como algunas de sus condiciones de posibilidad. Finalmente este trabajo concluye con algunas anotaciones para la discusión, en las que se considera la posibilidad de conflicto entre docentes universitarios de excelencia y las instituciones de enseñanza superior que dicen promoverla.

Palabras clave: Excelencia de la educación; Universidades; Actitudes del profesor; Desarrollo del profesor.

Antecedentes

En 2014, la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir", elaboró un proyecto de investigación, en conjunto con universidades mexicanas, a fin de "descubrir los indicadores por los que un profesor o profesora universitarios son considerados excelentes en las universidades españolas y mexicanas" (2014: 4), a instancias del Dr. Juan Escámez Sánchez.

Esta propuesta forma parte del Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional, en que participan diversas instituciones de educación superior de México, coordinado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A partir de ello, un grupo de investigadores mexicanos de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y de la UNAM comenzó a trabajar en la elaboración de un estado de la cuestión en torno al tema. En dicho estado de conocimiento se conservaron las ocho categorías propuestas originalmente en el estudio valenciano, con respecto a los docentes de excelencia (Op. Cit.: 6), las cuales son:

- Concepción sobre el aprendizaje de su alumnado y evaluación de dicho aprendizaje.
- Concepción que tienen sobre la docencia universitaria.

- Cómo es su relación con los estudiantes, con los profesores noveles y con los investigadores a quienes orientan.
- Cómo promueven la investigación y la promoción profesional de sus discípulos.
- Principios éticos de su actuación como profesores e investigadores
- Procesos didácticos que utilizan en el desarrollo de su docencia e investigación.
- Uso de las TICs
- Materiales de trabajo que entregan a los estudiantes e investigadores noveles.

Durante más de seis meses se estuvo recabando información de revistas especializadas de toda Iberoamérica, seleccionando finalmente un conjunto de referentes que ampliamos hasta más de 200[1]. El número de los artículos y textos en relación con el campo temático sigue creciendo, principalmente con base en las revistas españolas.

Referimos algunos hallazgos y elaboraciones realizadas a partir del material generado tras esta extensa revisión colaborativa, enfocándonos en la utilización del concepto que nos atañe. Igualmente ofrecemos tres distinciones para su mejor comprensión, estrechamente relacionadas entre sí: su significado, la percepción desde dónde se origina y sus dimensiones de atribución. Esperamos así contribuir a la discusión sobre la manera en que se podría continuar en la mejora de la educación superior a partir de su profesorado, considerando junto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) que:

> En ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad. (UNESCO, 2010: 1).

El Problema de la Excelencia

La excelencia del profesorado es un asunto escasamente planteado desde sus raíces, al menos en el campo de la investigación educativa iberoamericana en el nivel de la educación superior. La mayoría de las fuentes que hacen alguna descripción sobre la misma son españoles, mientras que en Latinoamérica hay menos trabajos publicados al respecto. En México, por ejemplo, no encontramos investigación alguna en que se describa conceptualmente y con detalle lo que podría entenderse como “excelencia”, a lo largo de

dos décadas documentadas en los llamados "Estados del conocimiento", editados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

La palabra sí es muy utilizada de manera retórica, como parte de enunciados que se refieren a diversas facetas del profesorado, los estudiantes o las instituciones de educación superior (IES), pero no como un concepto del que se señalen sus características y distinciones frente a otros términos similares.

Así, nuestra revisión de literatura se extendió para abarcar también a otras expresiones comúnmente relacionadas, como competencia, efectividad, buena calidad, perfeccionamiento docente, etc. Sin embargo, esto no cambia el hecho de que en la última década haya una gran ausencia de textos que se pregunten seriamente por la naturaleza de la excelencia en los docentes, y de manera más específica, en aquellos que son universitarios.

Como casos cercanos a la excepción de nuestra apreciación podríamos mencionar a Herrera (2013) de Venezuela, que se refiere más bien a excelencia académica –proyectada desde los estudiantes universitarios–, y a Jáuregui (2004) también de Venezuela, quien más bien critica las incongruencias en el uso de la palabra "excelencia" en el ámbito universitario. Mención especial merece el trabajo de Francis (2006: 34) de Costa Rica, quien sí aporta una descripción del profesor excelente como "aquel docente que desarrolle un modelo docente configurado por formas de actuación que satisfacen las necesidades y expectativas de formación profesional de los estudiantes universitarios". Sin embargo no realiza mayor argumentación sobre la elección de este significado, ni explora otras posibilidades para el mismo, de manera que sólo se trata de una aclaración semántica en cuanto a la manera en que ha de usar el calificativo. Finalmente, Laudadío (2014) de Argentina, retoma la tesis de Vidal (chileno), para distinguir dos dimensiones de excelencia docente, una de ellas "interna", que concierne a la disposición y creencias del propio profesor, mientras que la "externa" se refiere a condiciones institucionales que buscan "el grado superior de calidad en el desempeño docente, conforme a los criterios que un centro educacional determine en congruencia con su proyecto educativo" (Vidal, 2004).

De esta manera, constatamos cómo es que la excelencia en el profesorado universitario, a pesar de ser una cuestión estrechamente vinculada al mejoramiento de la calidad de la

educación superior (haciendo eco de la importancia de esta última, como ya se señalaba en nuestra cita de la UNESCO), es poco tratada en Latinoamérica durante la última década; esto a pesar de que esta palabra se utiliza profusamente en el discurso por la procuración de diversos cambios educativos.

Si bien el interés por la excelencia aún no ha surgido con tanta fuerza en América Latina, en España se puede observar un panorama diferente, especialmente con relación al llamado "desarrollo profesional" de los docentes (Fernández Cruz y Romero, 2010), en coincidencia con la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este último ha impulsado a las instituciones a replantearse el papel del profesor universitario y fundamentar, a través de la investigación educativa y procesos de certificación, diversas estrategias para reforzar sus procesos formativos (Villa, 2008). Sin embargo, la excelencia se sigue utilizando con frecuencia como un calificativo para referirse a un ideal o deber ser para el profesor universitario –y de la educación superior en general–, que se asume sin mayor cuestionamiento por su procedencia y finalidad.

Algunos de los investigadores españoles que eventualmente han retomado el término, a menudo lo usan de manera intercambiable con otros de distinto matiz, como podría ser el de un profesor competente (Monereo y Domínguez, 2014), el de una docencia de calidad (Villa, 2008), o desde la perspectiva de quienes destacan en las evaluaciones institucionales (Reyero, 2014). Pero la excelencia se resiste a ser vista sólo como un significante –en lugar de un significado–, lo que a juicio de Edwards (1991) sí ocurre por ejemplo con la calidad:

> El concepto de "calidad de la educación" es un significante –y no un significado– cuyo alcance requiere ser explicado en cada caso dado que no es neutro ni universal. En cuanto significante, el concepto de calidad de la educación es la relación entre lo deseable y lo posible. Es un juicio de valor sobre la relación que se establece entre la norma y el dato […] (Edwards, 1991: 44).

La excelencia en cambio se presume necesaria para no quedarnos como una sociedad estancada en la homogeneidad. No se trata de diferencias entre lo deseable y lo posible o entre la norma y el dato, como lo deja entrever el Dr. Juan Escámez, cuando cita a Ibañez-Martín: "… allí donde la excelencia no es conocida ni reconocida, ésta se agosta muy pronto y, como consecuencia, todo se hunde en la mediocridad" (Escámez, 2013: 14).

El concepto reclama entonces una reivindicación que lo lleve más allá de ser un adorno retórico de tal modo que pueda aportar en el mejoramiento educativo. ¿En qué podría consistir entonces la excelencia?

En Busca de la Excelencia

La Real Academia Española (RAE) define la excelencia como la "Superior calidad o bondad que hace digno de singular aprecio y estimación algo" (RAE, 2015), lo que ha dado como resultado que autores como Vidal (2004) identifiquen excelencia con calidad, y que a partir de ahí se apliquen criterios de sistemas empresariales a las organizaciones educativas, así como al desempeño de los docentes universitarios.

Esta perspectiva tiene coincidencias con el modelo de algunas universidades inglesas –referido por Zabalza (2009)– en el que la excelencia se convierte en el cumplimiento de una serie de requisitos adicionales a los que normalmente se piden para acceder a una plaza fija de profesor. Esto se traduce en exigencias que, de ser cumplidas, atestiguan qué profesor universitario debe ser considerado como excelente, revelándonos una primera acepción legítima y pertinente para ello.

Por su parte Bolívar y Caballero (2008), retoman los conceptos anglosajones de scholarly teaching y scholarship of teaching para traducirlos como excelencia, aunque probablemente sería más preciso referirse con ellos a una "enseñanza académica", o al "academicismo en la enseñanza". Los autores se apoyaron en tres autores norteamericanos: Richlin (2001) y Hutchings y Shulman (1999); aunque ninguno de ellos identifiquen scholarly o scholarship como sinónimos de excelencia. Aun así, la iniciativa de Bolívar y Caballero ha sido secundada por algunos académicos de la Universidad de Granada (Hinojosa, Barrero, Romero, y Crisol, 2010), que eventualmente los han retomado.

En otro orden de ideas, más allá de las fronteras del castellano, encontramos que la raíz de la palabra "excelencia" es la misma para otros idiomas, por ejemplo en latín excellens significa "'sobresaliente, que excede la talla de otro', participio activo de excellere 'ser superior', 'sobresalir'" (Corominas y Pascual, 1996: 821).

Más que el cumplimiento de una serie de características predefinidas, el concepto nos remitiría a personas sobresalientes. Posteriormente se podrían identificar algunas características comunes para describirlos; pero habría que distinguir que se refiere a sujetos,

y no a un inventario de particularidades que alguien tendría que aspirar a poseer para poder ser considerado excelente. Esta es la perspectiva que se ve reflejada en la renombrada investigación de Bain (2004), que influyó a su vez a diversos autores españoles, entre los que destacan Escámez (2013), Fernández Cruz y Romero (2010) y Zabalza (2009).

La metodología de Bain comienza por identificar profesores sobresalientes con base en evidencias directas del "aprendizaje profundo y remarcable" de sus alumnos –sin causar daño a ellos ni a nadie más– (Bain, 2004: 5), para después observarlos detenidamente y entonces analizar sus prácticas y lo que de ellas se pudiera describir en común. De manera similar, Fernández-Cruz y Romero comienzan identificando profesores de excelencia en la Universidad de Granada, para elaborar desde su discurso un listado de ítems descriptivos para un cuestionario-escala en el que otros docentes pudieran señalar la importancia que concedían a cada uno de ellos y aportar así pautas para sus planes de desarrollo profesional (Fernández Cruz y Romero, 2010).

En síntesis, encontramos dos corrientes de significado legítimas con respecto a la excelencia. Por una parte, siguiendo a la RAE, como sinónimo de calidad superior, en cuyo caso puede comprenderse como una serie de características meritocráticas que confieren a quien las posee el calificativo de excelente. Por otro lado, siguiendo su etimología, la excelencia reside en la excepcionalidad de personas concretas que sobresalen positivamente sobre un grupo mayoritario que conforma la normalidad, en un contexto específico.

Del Buen Profesor al Excelente

Ahora bien, ya sea que comprendamos la excelencia como un conjunto de atributos o bien, como la valía de la excepcionalidad de personas concretas en un contexto determinado, en ambos casos podemos notar una distinción entre quienes son llanamente competentes (los buenos profesores), y aquellos que podrían ser considerados como excelentes (los mejores profesores). Así lo refleja la distinción de las universidades inglesas referidas por Zabalza (2009), en las que ciertas características corresponden al docente competente, y otras –adicionales– al que es excelente (Aylett y Gregory, 1996), pero también las investigaciones que parten de personas concretas, como la investigación de Bain que ya hemos referido, trata sobre los mejores profesores (su libro se titula "What the best college teachers do", y no sería lo mismo si se llamara "What the good college

teachers do"). Su escrupulosa metodología para elegirlos refleja una búsqueda que va más allá de lo que convencionalmente podría considerarse como solamente un "buen profesor" o un profesor competente o efectivo. La misma lógica refleja la investigación ya mencionada de Fernández-Cruz y Romero, que para su primera fase construye una pequeña muestra de profesores que a juicio de sus equipos de gobierno fueran considerados excelentes por sus colegas y alumnos en la Universidad de Granada (2010: 89). Y el mismo sentido podemos atribuir a Escámez (2013: 13), cuando entre sus objetivos se encuentra el "ofrecer evidencias sobre la excelencia de un profesor universitario concreto manifestadas en sus escritos, en los resultados excepcionales que han obtenido sus discípulos y en el compromiso con la comunidad científica a la que pertenece", refiriéndose específicamente al profesor José Antonio Ibáñez-Martín.

En fin, postulamos aquí que hablar de buenos profesores y de profesores excelentes no es lo mismo, en función de que los primeros pueden cubrir una serie de requisitos con los que su labor puede ser calificada como normal o satisfactoria, mientras que los segundos van más allá de estos criterios, a veces asumiéndolos y superándolos, o simplemente saliendo de las limitaciones de paradigmas y expectativas previamente establecidas. En ello se encuentra gran parte del valor de su aportación a la sociedad. De nueva cuenta retomamos a Escámez (2013: 14) citando a Ibáñez-Martín: "[…] no es sólo que la falta de excelencia impide el avance de una sociedad, sino que conduce a su degradación, pues los pocos que sobresalen dan un tirón que hace subir la media de los restantes".

¿Excelente Para Quién?

Ya hemos visto que la excelencia puede entenderse como sinónimo de calidad superior, o bien como casos sobresalientes o excepcionales. Los enfoques son diferentes, pero en ambos casos nos refieren a personas que van más allá de la normalidad satisfactoria. Pero estos no son los únicos matices que debemos tomar en cuenta al momento de hablar de ella. Otra de las variables que interactúan en este sentido tiene que ver con las personas que la están apreciando; desde quién se juzga. Los criterios no son los mismos desde la perspectiva de alumnos, directivos, organismos internacionales (como el EEES o la OCDE) o los propios docentes. Tampoco hay mucha claridad sobre quién tendría mayor legitimidad para hacerlo. ¿Debería ser más relevante el juicio de los alumnos que el de la IES o los

profesores?

Como ya hemos visto, son pocas las investigaciones que se realizan directamente sobre criterios de excelencia, pero sí son algo más numerosas las que se han realizado con respecto al buen profesor universitario, funcional, competente, efectivo, o buenas prácticas (nuevamente sobresale el panorama español en este ámbito). Lo que se observa en esos casos es que los criterios resultantes son cualitativamente diferentes si se parte de la opinión de los estudiantes (Casero, 2010), de los académicos (Torra, et al., 2012), desde parámetros institucionales (Villa, 2008), o combinando grupos diversos (Gargallo, Sánchez, Ros Ros, y Ferreras, 2010). Cada uno de estos tipos de actores sociales fija sus propios parámetros de normalidad satisfactoria, influyendo eventualmente sobre los otros. Los alumnos suelen poner mayor énfasis en el conocimiento de su materia, flexibilidad didáctica y evaluaciones justas. Los colegas docentes, además de lo anterior, destacan aspectos comunicativos y éticos-relacionales que no suelen ser vistos por los alumnos y que se relacionan con la importancia que atribuyen a su actividad. Por su parte, las instituciones se preocupan más por aspectos que se puedan traducir en indicadores ante otras instancias certificadoras, y son ellas quienes acostumbran dar más importancia a los grados académicos y las publicaciones arbitradas como evidencias de la calidad de sus académicos.

Lo que se espera de un buen profesor –y con los excelentes sucede lo mismo–, varía considerablemente. Si el grado de normalidad satisfactoria responde a estándares demasiado altos, es entendible que una docencia competente o efectiva se pueda equiparar con criterios de calidad superior. Esto ocurre cuando las expectativas se manifiestan como un ideal que difícilmente podría verificarse en ser humano alguno, pero que además, tampoco dependen enteramente de una persona en solitario, pues el estudiante también es un sujeto en esta relación de enseñanza-aprendizaje y gran parte de cómo se desarrollen las sesiones en el aula depende de ellos. Carlos (2011) refiere de Ramsden la siguiente descripción de las exigencias con respecto al papel de los maestros:

Se espera que sea un excelente maestro, que diseñe cursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes, que utilice apropiadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que inspire a

estudiantes con cero tolerancia a la frustración y cuya mente está más preocupada por su siguiente trabajo de medio tiempo que por el placer de aprender. Al mismo tiempo, se espera que sea altamente productivo en la investigación, que pueda conseguir nuevos recursos financieros, que haga malabares para sortear con las nuevas demandas administrativas y rinda cuentas a una amplia variedad de jefes (Carlos, 2011: 132).

Ante esta ola de expectativas, el profesor universitario tiene entonces que saber elegir sus batallas y mediar entre las expectativas de los diversos públicos a su alrededor, incluyendo las propias. Difícilmente podrá dar gusto a todos, lo que requiere el desarrollo de cierta agencia para mediar (Alanís, 2014). Es por ello que una variable más en la excelencia del profesorado universitario tiene que ver, ya no con el significado que le atribuimos, ni desde quién surge su apreciación, sino con el contexto de referencia en el que finalmente sobresale.

¿Excelente con Respecto a Qué?

Si entendemos la excelencia como sobresalir o destacar por el buen desempeño de una actividad, necesariamente tendríamos que poder identificar con respecto a qué se está destacando. El contexto de comparación es imprescindible especialmente si nos referimos a personas, más que en los listados de características. Como parte del contexto cobra relevancia el lugar y momento histórico-cultural. Puede haber variaciones significativas –por ejemplo si elegimos la perspectiva de los estudiantes– con respecto a las edades y tamaño de los grupos con los que se trabaja. A veces dentro de un mismo rango de edad las opiniones tampoco son uniformes y se pueden ir modificando con el paso del tiempo.

Un profesor universitario excelente en la Ciudad de México, en los albores del siglo XXI no necesariamente lo sería en Caracas o Medellín. Tampoco uno de Harvard, o de Oxford del siglo XIX. Es el contexto el que aporta las condiciones para que cierto tipo de persona se atreva a romper con los estándares de normalidad de su entorno. En este sentido, la excelencia es también una transgresión social que se construye (no es innata), y por su parte la sociedad se ve beneficiada de ella, aunque no siempre la aprecie o reconozca. Pero la persona también requiere de este entorno, que le pueda despertar inquietud o necesidad de sobresalir, en el buen sentido no de la palabra, sino de la acción. Es por ello que la excelencia así entendida tiende a humanizar cada vez más los ambientes y las instituciones;

lo que no sucede con el listado de características.

Sin embargo las instituciones están en todo su derecho –y además tienen toda la legitimidad como dictaminadores de pautas culturales (Chinoy, 1966)–, para establecer criterios de lo que en ellas se decida calificar como excelente, y más aún, también tienen la responsabilidad de generar condiciones favorables al respecto. Por ello consideramos afortunada la observación de Vidal, retomado por Laudadío (2014), en el sentido de que la excelencia abarca dos dimensiones, una interna, que concierne al profesor, mientras que la otra es externa e implica a la institución y los escenarios. En palabras de Vidal

> Dimensión Interna: Se refiere a la disposición que cada profesor tiene frente a la excelencia docente. Se relaciona con las metas que cada uno se plantea en el aspecto profesional, es decir con el ideal que le gustaría alcanzar en el ejercicio de su profesión. Además de las opiniones o creencias que el profesor tiene sobre el tema de la excelencia.
> Dimensión Externa: Se relaciona con los aspectos que en la práctica facilitan o dificultan el desarrollo y manifestación de niveles de excelencia docente. Se relaciona con oportunidades que el sistema y la organización ofrece para el desarrollo del trabajo del profesor en condiciones de excelencia (Vidal, 2004: 5).

De esta manera, podemos sintetizar que la excelencia se desarrolla con respecto a cierto criterio de normalidad (eventualmente será rebasado por algunos docentes), dentro de un contexto que lo posibilita; y que puede comprenderse desde una dimensión interna (personal), o externa (institucional), las cuales establecen el marco de referencia contextual para referirse a ella.

La Excelencia, un Reto Ético

Así, desde una perspectiva institucional, la búsqueda de excelencia no concierne exclusivamente al profesor. Es necesario que la institución ponga las condiciones necesarias para propiciarla, y eso se traduce en al menos ciertas bases, como las que a continuación se mencionan: identificar lo que ha de entenderse por excelencia, desde qué perspectiva será valorada (alumnos, directivos, docentes, combinaciones de actores…), cuál es el criterio de normalidad a ser superado, y la IES que habrá de poner particular empeño en proveer los medios para el mejoramiento del profesorado al punto de hacer factible este tipo de excelencia, lo que incluye la socialización de las expectativas así como el

compromiso institucional con ellas, siempre en congruencia con las metas que se haya fijado como proyecto educativo.

Postulamos ahora que estas condiciones tendrían que incluir como condición necesaria, aunque no suficiente, el velar por que la institución no dé lugar a lo que Nussbaum (2010) llama "estructuras perniciosas", las cuales se caracterizan por quitar la responsabilidad de sus actos a los individuos, inhibir sus opiniones críticas, y deshumanizar a los sujetos sobre los que se ejerce poder (Nussbaum, 2010: 71-72). De esta manera, la búsqueda de este tipo de excelencia requiere en primera instancia de un serio compromiso por parte de la institución, colocándose así –a pesar del establecimiento de indicadores de calidad instrumentales– en el ámbito de la ética de las organizaciones.

Por otro lado, si la contemplamos desde su dimensión interna, corresponde al docente desarrollar su agencia de mediación para valorar las expectativas de los actores a su alrededor, y superar su propio criterio de normalidad. Este es el sentido en que Cortina entiende la excelencia:

> "Excelente" sería aquí el que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto profesional; el que no se conforma con la mediocridad de quien únicamente aspira a eludir acusaciones legales de negligencia.
> Frente al ethos burocrático de quien se atiene al mínimo legal, pide el ethos profesional la excelencia, porque su compromiso fundamental no es el que les liga a la burocracia, sino a las personas concretas, a las personas de carne y hueso, cuyo beneficio da sentido a cualquier actividad o institución social. Por eso no es tiempo de despreciar la vida corriente, sino de introducir en ella la aspiración a la excelencia. (Cortina, 2000: 28)

En este sentido, la búsqueda de excelencia desde su dimensión interna es también una cuestión ética, y como tal, está estrechamente vinculada con las características personales del docente. Por ello Zabalza y Zabalza (2012) destacan la importancia de los aspectos personales del docente como factores que influyen en la calidad de la enseñanza:

> Lo que uno mismo es, siente o vive, las expectativas con las que desarrolla su trabajo se desconsideran como variables que pudieran afectar la calidad de la enseñanza. Pero parece claro que no es así y que buena parte de nuestra capacidad de influencia en los estudiantes se deriva precisamente de lo que somos como personas, de nuestra forma de presentarnos, de nuestras modalidades de relación con ellos (Zabalza y Zabalza, 2012: 47).

También Escámez (2013) coincide en señalar que "La clave para comprender la

docencia de los mejores profesores universitarios no puede encontrarse en reglas o prácticas concretas, sino en sus actitudes [...]" (Escámez, 2013: 19).

Por ello, encontramos que el docente de excelencia desde la dimensión interna, no necesariamente se ajusta a catálogos de buenas prácticas o listados de características virtuosas. Les mueven en cambio las personas de carne y hueso, así como las demandas de su propio proceso formativo personal, que es dinámico y cambiante, lo cual no siempre coincide con las políticas y parámetros institucionales.

Discusión

Ya hemos visto cómo el docente universitario de excelencia puede ser comprendido desde distintas perspectivas; ya sea a partir de criterios de calidad superior o personas concretas que sobresalen desde la percepción de actores diversos. También vimos cómo el concepto, a pesar de ser poco trabajado hasta ahora en el campo de la investigación educativa sobre universidades, conlleva la posibilidad de retar criterios de normalidad, y arrastrarlos hacia nuevos horizontes de mejora. Finalmente, identificamos dos dimensiones (Vidal, 2004); una externa que se relaciona con las condiciones institucionales y sus parámetros correspondientes con su proyecto educativo, y la otra que es interna, y se relaciona con la disposición personal del docente para "competir consigo mismo" en función de las necesidades de sus alumnos. Ambas dimensiones conllevan cualidades éticas.

Es como consecuencia de las motivaciones internas que posteriormente viene el desarrollo o adopción de buenas prácticas y la superación de los estándares fijados por la normalidad. Por ello no sería extraño que el docente de excelencia fuera una persona con tendencias hacia la autoformación, es decir, al proceso por el cual una persona –tarde o temprano– se convierte en la principal constructora de su propio proyecto formativo; de vida y profesional, lo cual explicaría por qué los mejores maestros a veces también pueden ser los más incómodos para la institución (e incluso eventualmente para los mismos alumnos).

Para los profesores, este proceso tampoco es necesariamente cómodo, pues como señala Navia (2005: 80):

> Asumirse como actores de su formación, significa para los maestros entrar en

> un proceso de autoformación que los conduce a la reflexión de su experiencia, y por tanto a subjetivarse. Este proceso se presenta como negación, es decir, pone al maestro en situación de cuestionamiento de sí mismo, de conflicto. Así, desde la negatividad de lo que es, desde una puesta en cuestión de sí mismo, puede emerger un sujeto-proyecto distinto, dando cabida a lo que podríamos llamar la reinvención de sí mismo.

Así pues, la excelencia docente desde la dimensión interna, podría colisionar ocasionalmente con los criterios derivados de la dimensión externa, especialmente cuando la institución no ha logrado generar condiciones congruentes con los objetivos de su proyecto educativo. La resolución ética de este conflicto quedaría en primera instancia en manos del docente, mientras que las consecuencias finales corresponderán generalmente a las instituciones. Sin embargo, lo que queda en las personas que deciden el destino de la universidad es la posibilidad de asumir un camino virtuoso que brinde criterios flexibles y espacios necesarios en favor de aquellas personas que tengan la osadía de transgredir las calmadas aguas de la normalidad satisfactoria en aras de una mejor educación.

Referencias

Alanís, J. F. (2014). *Relación entre la mercadización, la agencia y la proletarización del docente. Estudio en casos de formación continua no formal para profesores de universidades privadas* [Tesis Doctoral]. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Instituto de Ciencias de la Educación.

Aylett, R., y Gregory, K. (1996). *Evaluating teacher competence in higher education*. Londres: Falmer Press.

Bain, K. (2004). *What de best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bolívar, A., y Caballero, K. (2008). "Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria". *Revista Iberomericana de Educación* (46/8), [Consultado el 18 de septiembre de 2015] <http://www.rieoei.org/deloslectores/2276Bolivar.pdf>

Carlos, J. (2011). "La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo?" *Perfiles Educativos*, 33 (especial), 129-141.

Casero, A. (2010). "¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado*?". Revista española de pedagogía*, 68 (246), 223-242.

Chinoy, E. (1966). *Introducción a la sociología*. Buenos Aires: Paidos.

Corominas, J., y PascuaL, J. A. (1996). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Vol. II. Madrid: Gredos.

Cortina, A. (2000). "Presentación. El sentido de las profesiones". En A. Cortina, y J. Conill. *El sentido de las profesiones*. Navarra: Verbo divino, 13-28.

Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Escámez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista española de pedagogía*, 71 (254), 11-27.

Fernández Cruz, m., y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista portuguesa de Pedagogía*, 44 (1), 83-117.

Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario «excelente»: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Educación*, 30 (1), 31-49.

Gargallo, B., Sánchez, F., Ros Ros, C., y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista iberoamericana de educación* (51/4), [Consultado el 31 de agosto de 2015] <http://www.rieoei.org/deloslectores/3236Lopez.pdf>

HerrerA, L. D. (2013). Conceptualización académica de la excelencia en el ámbito universitario. *Omnia*, 19 (1), 86-98.

Hinojosa, E. F., Barrero, B., Romero, M. A., y Crisol, E. (2010). La mejora de la docencia universitaria a través de la trasferencia de buenas prácticas. *CiDd: II Congrés Internacional de Didáctiques*, [Consultado el 9 de octubre de 2015] <http://dugi-doc.udg.edu//handle/10256/2843>

Hutchings, P., y Shulman, L. S. (1999). The Scholarship of Teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31 (5), 10-15.

Jáuregui, R. M. (2004). El mito de la excelencia en la universidad. *Educere*, 8 (25), 235-238.

Laudadío, J. (2014). Excelencia docente, excelencia educativa. El profesor universitario pieza clave de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación* (66/1), [Consultado el 7 de octubre de 2015] <http://www.rieoei.org/deloslectores/6532Laudadio.pdf>

Monereo, C., y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios excelentes. *Educación XX1*, 17 (2), 83-104.

Navia, C. (2005). Autoformación, interacción formativa y subjetividades en la formación de maestros de primaria. En M. T. Yurén, C. Navia, y C. B. Saenger (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares, 73-93.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

RAE [Real Academia Española]. (2015). *Diccionario de la lengua española*. [Consultado el 9 de octubre de 2015]. <http://lema.rae.es/drae/?val=excelencia>

Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación* XX1, 17 (2), 125-143.

Richlin, L. (4 de febrero de 2001). Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2001 (86), 57-68. [Consultado el 8 de octubre de 2015. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.16/epdf>

Torra, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagés, T., Valderrama, E., y otros. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de docencia universitaria,* 10 (2), 21-56.

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2010). *Comunicado. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). [Consultado el 6 de octubre de 2015]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. (2014). *La excelencia del profesor/a universitario en España y México*. [Inédito]. Valencia, España.

VidaL, L. (10 de marzo de 2004). Evaluación organizacional de la excelencia docente. *Revista Iberoamericana de Educación,* [Consultado el 7 de octubre de 2015]. <http://www.rieoei.org/deloslectores/600Vidal.PDF>

Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, (Extraordinario), 177-212.

Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria* (5), 69-81.

Zabalza, M. Á., y Zabalza, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.

Nota

1. Participaron en esta revisión Luis Enrique García Pascacio, Ana Esther Escalante Ferrer, José Francisco Alanís Jiménez, Luz Marina Ibarra Uribe, Nanzihuan Rodríguez Ramos, Maritza Flores Cerón, Judith Pérez Castro, Ana Hirsch Adler, Armandina Serna Rodríguez, Araceli Barragán Solís, Cecilia Navia Antezana, Teresa Yurén Camarena, Cony Saenger Pedrero, Elisa Lugo Villaseñor y Ana Karen Nieto Alarcón.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA ORGANIZACIÓN UNA HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Michel Nieto Bermúdez
coordinador.empresas.cali.n@uan.edu.co

Resumen

A lo largo de este estudio el concepto de Responsabilidad Social de la Organización (RSO), se considera como una herramienta que propende por el desarrollo sostenible, el cual mediante la innovación y el emprendimiento se convierte en el vehículo más efectivo para que desde la génesis de las organizaciones y el proceso de nuevas ideas se introduzcan los principios y valores necesarios para garantizar multidimensionalmente la sostenibilidad.

Palabras clave: responsabilidad social, organización, desarrollo sostenible.

Introducción

Es evidente desde muchos puntos de vista, la necesidad inminente de generar cambios que se encuentren acordes con los acontecimientos del siglo XXI, también hay que reconocer que existen aportes que vienen mitigando la presión que los seres humanos estamos ejerciendo en términos sociales, económicos, tecnológicos y ambientales, pero ¿esto significa que estamos ya en el mejor de los mundos y no es posible imaginar uno mejor? Bauman (2004) al respecto diría, no, puesto que el intento de imaginar una sociedad en condiciones ideales de equilibrios en su totalidad multidimensional (social, económica, tecnológica, y ambiental) requiere de una imaginación que sobrepase lo evidente.

Además de reconocer las bondades del modelo socioeconómico occidental – capitalista, en el desarrollo de la tecnología y la posibilidad de crecimiento económico mediante la acumulación de utilidades, es igualmente necesario aceptar que en esta carrera del progreso se han dejado rezagos y afectaciones en la dimensión social y en la ambiental, lo mismo que ha faltado prevención de los impactos de la tecnología en el resto del contexto.

Por el contrario, lejos estamos de los ideales de seres reunidos en fraterna colaboración, equidad, comprometidos con la salud del planeta y las tecnologías amables e inclusivas. El punto focal se ha desviado permutando al ser por el poder basado en la acumulación del dinero y el poder.

El gran cambio radica en volver la vista al ser, “el ser”, como el eje principal de

cualquier discusión. Para ello es necesario indagar en él, sus características, algo de su evolución, el sentido ontológico "del ser en cuanto ser" y el sentido epistemológico en referencia de la conjugación de la ciencia para descifrar al ser en su esencia como individuo, sujeto, actor o agente, en su medio natural, la sociedad, esa organización que mediante las sinergias le permiten compartir objetivos comunes, a través de la construcción de normas y con ellas culturas para hacer posible sus interacciones.

Igualmente la sociedad se debe al ser y el ser a ella, la cual debe caracterizarse detalladamente en su complejidad de identidad, principios y valores (ética y responsabilidad), estructura, permanencia, interacciones y roles, entre otras. Se refiere a la organización como herramienta vital de la cotidianidad contemporánea y de la cual es necesario establecer sus características estructurales, que también requieren ser cualificadas y cuantificadas en su totalidad multidimensional, en otras palabras, se deben medir al menos en cuatro dimensiones: social, económica, tecnológica y ambiental. (SETA)

La RSO parte entonces de la aceptación y reconocimiento ***Sine qua non*** del compromiso de los individuos, sujetos, actores o agentes y de sus respectivas organizaciones, para alcanzar la sostenibilidad tanto singular como plural de la humanidad, en sus dimensiones sociales, económicas, tecnológicas y ambientales.

Planteamiento del Problema

Se espera que el siglo XXI sea en términos financieros de China, como lo fue el XIX para Inglaterra y el XX para los Estados Unidos. El Yuan Chino será el patrón, al menos así se espera, dados los últimos acontecimientos y mensajes que están enviando Rusia, India y China, donde se está concentrando el poder representado en "mega ciudades" con vertiginosos proyectos de infraestructura, red de trenes de alta velocidad, destinados a la gestión de estas mega organizaciones, con indicadores macroeconómicos casi inimaginables.

Más aun cuando, la religión universal que domina el mundo es el monoteísmo impuesto por el mercado, no importa si se llama EE UU, China o el Bric's, cuyo significado es la fe en un solo dios "el dinero", lo cual está privando al ser de toda significación porque es considerado sólo un consumidor y productor, o un simple desempleado (Garaudy, 1995). El sentido de subsistencia, trasciende al sujeto: como ser racional, como ser social y como ser

moral, como gestor ambiental y tecnológico, haciéndolo un miembro anónimo de la globalización.

Razón tenía Étienne Gilson (2005) al considerar que "la esencia y existencia son conceptos irreductibles. Se puede comprender el concepto de la existencia, pero no logramos aprehender la existencia misma, el acto de existir, si no es mediante la experiencia concreta de lo existente." Esto indica la urgencia de medir en su pluridimensionalidad la realidad a efecto de hacerla acorde con la existencia placentera del ser, pasando a un politeísmo que piense que además del dinero se contemple lo social, lo ambiental y lo tecnológico; claro está sin descartar el imaginario de divinidad que alienta el espíritu de cada ser en particular.

En la segunda década del siglo XXI el planeta tierra[1] cuenta con aproximadamente 4.540 millones de años, y es considerado como el más denso del sistema solar. No es una esfera perfecta, más bien parece una elipse, que está cubierta en un 70% por agua en estado sólido, líquido y gaseoso, cuenta con sustancias químicas como el hierro (32%), el oxígeno (30%) y el silicio (15%) entre otros. Es un planeta irregular aun en su campo gravitacional que se debate entre extremos de vida o muerte, de calor como en el Valle de la Muerte en Estados Unidos que alcanza hasta 56 grados centígrados registrados, o de frío, en la Antártida, con -82 grados centígrados. Hasta ahora la tierra es el único planeta conocido con vida al menos como la concebimos, y coexisten en el más de 1.200.000 especies catalogadas, es dueño de estructuras vivientes de hasta 2.000 kilómetros que acogen a su vez a miles de especies en las barreras coralinas de Australia.

Es considerado como el único planeta con actividad tectónica que además de generar sismos y montañas, recicla gases como el dióxido de carbono producido por el efecto invernadero, regulando su temperatura. Cuenta también con un campo magnético que ayuda a la orientación de animales y posee un escudo protector contra partículas solares.

Esta somera descripción resume los diez datos fascinantes de la tierra publicada por la Organización de Naciones Unidas (ONU), el 22 de abril de 2013 en la conmemoración del día de la tierra instaurado el 22 de abril de 1970.

Se trae esto a colación, puesto que es en él y por él que contamos con la oportunidad de ser, para ser, es decir, de él somos y a él nos debemos, esto no es un asunto de buenas

voluntades, arrogantes aquellos que se han atrevido a soslayar las leyes naturales de su propia madre, la tierra.

Como dice el viejo adagio llegó el momento de hacer las cuentas, no de maquillar o acentuar las mejores prácticas, es la hora de enfrentar la realidad con la verdad verdadera y consultar la brújula para accionar el timón hacía un progreso integral, inclusivo, pletórico de vida. Esto exige de valores y de valientes dispuestos a la batalla por mantenernos como planeta.

No menos, se puede decir de la realidad social, que ha podido ampliar el concepto y la existencia de un cuarto mundo, un nuevo mundo de pobreza aun en el seno del primero, donde concurre una población que vive en condición de desprotección, marginación o riesgo social a pesar de la riqueza y el poder de sus propios países. Lamentablemente ahora no es necesario traer a colación la pobreza de tercermundistas, basta con hurgar en el tejido social del mundo desarrollado.

Decididamente, en efecto, la era del deber enérgico se ha eclipsado en beneficio de una cultura nueva que prefiere las normas del bienestar, de poca exigencia a las obligaciones supremas del ideal, que transmuta la acción íntegra en show recreativo y en comunicación de empresa, que alienta los derechos subjetivos, pero reniega del deber que exige del ser quehaceres que implican desprendimiento, desacomodo individual o colectivo, no importa si es temporal o permanente. La etiqueta ética aparece en todas partes; “no a la exigencia de sacrificio, en ninguna parte” (Lipovestsky, 1992); “Es el momento de la hiper-modernidad sin oposición alguna, sin normativa o regulación y que tiene el estatus de globalidad” (Lipovetsky , 2003).

La cultura es inseparable de la organización, cualquiera que sea su tamaño y condición, familiar, industrial, comercial, pública o privada, con ánimo o sin ánimo de lucro y abarca todos los rincones del planeta. Esta cultura tiene aspiraciones concretas planetarias, independientemente del nivel económico, conquistando las esferas de la vida social, los estilos de vida, ambiental, tecnológica y casi todas los planos de las actividades humanas. (Lipovetsky , 2003).

Por estas razones es necesario replantear no solo la posición conceptual de los constructos de responsabilidad social, en todas sus significaciones abstractas (RS, RSE,

RSC, RSU, entre otras) por la acción real que esto signifique, lo cual lleva a plantearse la siguiente pregunta ¿Cuál sería el constructo multidimensional (social, ambiental, económico, tecnológico) que le permita a la sociedad establecer condiciones para responder pletóricamente al desarrollo sostenible?

Marco Teórico

La ética como núcleo de la acción humana tanto abstracta como concreta, permite describirla y medirla, dentro de parámetros cualitativos y cuantitativos mediante las cuales es posible la determinación de imaginarios de bien o mal, correcto o incorrecto, en búsqueda de las razones que justifican la adopción de un sistema de comportamientos sociales, o como lo diría Savater (1991) "el arte de vivir, el saber vivir, por lo tanto el arte de discernir lo que nos conviene (lo bueno) y lo que no nos conviene (lo malo)".

La **Responsabilidad** puede significar compromiso, obligación, deber, cometido, tarea, carga, competencia, incumbencia y en otra acepción: madurez, sensatez, juicio y seriedad. Y el vocablo **Social** puede ser entendido como comunitario, colectivo, general y benéfico.

Desde el pensamiento de Adela Cortina (2007), la responsabilidad social de la empresa es una herramienta de equidad, justicia, prudencia y gestión que no puede estar sujeta a la mera voluntad y por el contrario es obligatoria, como lo expresó ante la comunidad económica europea.

Max Scheler (2001), señala que cuando se hace referencia al "deber ser ideal", como un acto de la voluntad que responde a las preferencias o tenencias del ideal, se da en dos sentidos: por un lado la afirmación que de tal modo de obrar del otro corresponde a la exigencia de un deber-ser ideal (incluya o no convicción) y por otro la expresión inmediata y la comunicación de la voluntad del que habla de que el otro, prestando oídos a esa exigencia, obre de una manera determinada. Esto tiene en sentido estricto un solo significado, órdenes de autoridad.

La autoridad debe fundarse en la intuición objetiva del principio, fundamentada en dos axiomas: primero, todo lo que tiene principio positivo debe ser y segundo, todo lo que tiene principio negativo no debe ser. Los principios no están fundados de ningún modo con el deber ser, los principios están dados de un modo indiferente en relación con la existencia o no existencia, pero igual se categorizan entre positivos o negativos, por eso Kant, decía *el*

bien debe existir aun cuando no haya existido nunca ni en ninguna parte.

Como una de las primeras señales del concepto de responsabilidad social se podría mencionar el trabajo desarrollado a mediados del siglo XVIII por Karl Marx y Federico Engels, entre otros, que desde el materialismo histórico plantean abiertamente las debilidades del sistema económico capitalista, plasmados en documentos que reconocieron de alguna manera la responsabilidad de las acciones económicas para con la sociedad como lo fueron "El manifiesto comunista".

En la primera mitad del siglo XX surge, dentro del ya instalado sistema capitalista en América, una corriente filantrópica dentro del contexto de las relaciones sociales de la época, de la cual emergen movimientos de acción social y organizaciones sin fines de lucro. Estas organizaciones están dedicadas al asistencialismo como manera de compensar las desigualdades sociales en las relaciones económicas existentes para solventar a los menos favorecidos en nombre de las empresas (organizaciones con ánimo de lucro). Representadas en fundaciones, ONG, e instituciones de cooperación internacional. Esta etapa filantrópica, deja como legado la concientización de organizaciones en su papel como actores sociales, enlazando las fuerzas: estado –empresarios- empleados, dando lugar al diálogo social.

En este orden de ideas, ya después de la mitad del siglo pasado y hasta ahora, iniciando el siglo XXI, la literatura referente a la responsabilidad social en todas sus acepciones se desborda en cantidad y diversidad de conceptos, los cuales inician con las palabras que pronunció Hans Jonas en 1979 "Actuar de forma que los efectos de tus actos sean compatibles con la permanencia de una vida humana genuina", desde la perspectiva del derecho ambiental y parafraseando la forma del imperativo categórico kantiano y deontológico de "obrar de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra". Seguida de lo que se podría denominar como teorías o tendencias del pensamiento de la RS, donde se coincide con lo planteado por autores como Melé Carné (1997) que se refiere al asunto diciendo, "las múltiples teorías modernas de la RSC han demostrado además de una variedad de posibilidades y de enfoques, sembrar un mar de dudas y tender un velo de complejidad". Igualmente es posible en esta etapa vislumbrar algunas tendencias, tales como:

Pensamiento instrumental: De Freedman (1962) y Jensen (2001), el cual se orienta al

logro de objetivos económicos mediante actividades sociales con tres enfoques: a) maximizando los propósitos de los capitalistas con visión de largo plazo; b) representadas por Kaplan & Northon (2007) la búsqueda de estrategias para las ventajas competitivas que se orientan a la inversión social con una intención competitiva y estratégica piramidal en el sentido económico, al igual que, la utilización de los recursos naturales como parte del desarrollo de su organización y c) representadas por Murray (1986), en el cual se comprende el mercado en términos de relación-causa al utilizar causas altruistas y filantrópicas como herramientas de mercadeo.

Pensamiento político: Que se refieren al uso responsable del poder por parte de las organizaciones, donde también se pueden observar tres tipos: a) representado por Davis (1960), enfocadas al constitucionalismo del RSC, ésta surge de la cantidad de poder que se posea, b) representada por Donaldson y Dunfee (1994), conocidas como las teorías del contrato social integral que asume que existe un contrato social entre la organización y la sociedad, y c) representada por Wood (1991) y Andriof, (2001), la que entiende la organización como un ciudadano que se involucra en la sociedad.

Igualmente las ideas neoliberales (Freeman, 1962) y las recientes disertaciones de Michael Porter (2011), que parten del principio de acumulación de utilidades como el motor para el logro de la sostenibilidad de las empresas o corporaciones y de un valor compartido siempre y cuando la organización garantice sus propias utilidades y una parte del resto podría de alguna manera ser revertida como reconocimiento o retribución al entorno y sus grupos de interés.

> Algunos de los asuntos más relevantes para nuestras instituciones sociales – familiares – escuela - mundo laboral y en general para la sociedad que las comprende, obligan a intervenciones y soluciones que se encuentran lejos de agotarse en una racionalidad técnica, exigen una orientación ética de los principios que la regulan, es decir, un tipo especial de conocimiento que se adquiere solamente en la convivencia, que se construye en la relación con el otro, en la necesidad de proponer, discutir y consensuar criterios morales de manera automática y solidaria. En ello el tipo de educación y de investigación a los cuales apostamos resulta definitivo.

En suma sobre la RSC o RSE, se podría decir que al igual que el emprendimiento son concepciones muy jóvenes y por lo tanto no han madurado como para tomar partido en una

u otra apreciación, pero se resalta el deber ser de Adela Cortina planteando el asunto en las dimensiones individuales y corporativas que afectan lo socioeconómico, lo ambiental, tecnológico e institucional respectivamente, como elementos esenciales en el desarrollo sostenible.

A propósito de este último concepto es necesario sustentarlo teóricamente y sobre el cual la bibliografía hace también referencia a la ética del desarrollo sostenible en términos de la justicia intergeneracional (Constanza, 1995), la cual, aparece en el trabajo de la comisión mundial sobre medio ambiente y desarrollo, donde se habló de la compensación a generaciones futuras por la merma de dotación de los recursos provocada por la acción de las actuales generaciones, pero también se habla de la ética de la disparidad de recursos entre quienes viven actualmente como expresión intergeneracional.

El concepto general de desarrollo definido como el proceso de mejoramiento continuo de la calidad de vida de la población, permitiéndole ingresos suficientes para satisfacer sus necesidades básicas, el avance de sus capacidades y la expansión de sus libertades para vivir el tipo de vida que juzgue valedera. Recogiendo de esta forma los aportes de Amartya Sen (2007), tratando de ubicar la discusión en torno al desarrollo del hábitat (humano) y colocando los aspectos formativos del ser humano (la educación y la salud) como el centro de las políticas de desarrollo sostenible. En ésta perspectiva, el objetivo primordial del desarrollo no es incrementar el producto sino propiciar que la población disponga y pueda concretizar una gama mayor de opciones, que pueda hacer más cosas y pueda vivir una vida más larga y saludable, donde la política pública de desarrollo debe buscar expandir las capacidades humanas, haciendo que la población sea sujeto activo y corresponsable de las decisiones y resultados alcanzados.

Se trata de que sean compatibles los mayores niveles de acumulación (formación de nuevo capital destinada a permitir los avances tecnológicos y dar soporte al desarrollo) con elevados grados de participación ciudadana (Llosa, 2004). Los conceptos de sostenibilidad y desarrollo sostenible dice la división de desarrollo sostenible y asentamientos humanos de la CEPAL- ACELAC 2003, “desde una perspectiva sistémica, en su sentido más general, la sostenibilidad de un sistema puede representarse mediante una función no decreciente de valuación de las salidas o productos del sistema analizando, es decir, los intereses”.

Interpretando a Gallopines (2011), se podría decir, que el desarrollo sostenible se debe ocupar entre otras cosas de la disponibilidad de recursos, la adaptabilidad y la flexibilidad, la homeostasis, la capacidad de respuesta y la auto dependencia.

De otra parte, la aldea global amalgama las diferentes expresiones del capital global, de la creación de valor (económico, cultural, social y simbólico, ambiental y tecnológico), fenómeno que exige mayores esfuerzos en la formación de sus agentes, los cuales están expuestos permanentemente a la incertidumbre, la corrupción, la violencia, al hedonismo, al individualismo y como lo expresara Lipovetsky, (2003) a la disolución del yo y al crepúsculo del deber.

Por las ideas antes expuestas, se concluye que aún falta un largo camino por recorrer, para llegar al desarrollo de un único instrumento de medición de la Responsabilidad Social, ya que para esto es preciso partir de una única definición del concepto. De igual modo debe establecerse el conjunto de términos relacionados al de RS, y su respectiva definición específica. Una vez que esto suceda, naturalmente podrán identificarse las dimensiones abarcadas por el concepto de RS y finalmente, se podrá desarrollar un instrumento de medición único, con sus respectivas métricas, globalmente utilizado (Muñoz & Longobardi, 2012).

Marco Contextual

En Colombia los dinamizadores del concepto Responsabilidad Social Empresarial son la Asociación Nacional de Industriales (ANDI) y la Asociación Colombiana de Pequeños Industriales (ACOPI), que han trabajado sobre el tema, dividiéndolo en varios ejes temáticos: Normas y guías de referencia; Informes sociales; Códigos de conducta; Gobierno corporativo; Etiquetas sociales; Instrumentos internacionales de derechos humanos; Indicadores sociales, Indicadores del Centro Colombiano de Responsabilidad Empresarial; Libro Verde de la Comunidad Europea, Inversión socialmente responsable, Inversión social privada; Programas de acción social corporativa; Programas de acción social a través de productos y servicios de la empresa.

En consenso internacional la Organización Internacional de Normalización (ISO) se propuso elaborar en el año 2008 la guía ISO26000 sobre Responsabilidad Social Empresarial. En ella se define a la RSE como

> Las acciones de una organización para asumir su responsabilidad por los impactos que sus actividades tienen en la sociedad y el ambiente, las cuales deben ser consistentes con los intereses de la sociedad y el desarrollo sostenible; estar basadas en el cuidado ético y cumplimiento con las leyes aplicables e instrumentos intergubernamentales y estar integradas en las actividades cotidianas de la organización (Putterman, 2008).

La ISO26000 recoge estos requisitos de la norma ISO14001 y los involucra como parte de la Responsabilidad Social Empresarial. Pero le da una dimensión más amplia, al incorporar todas las prácticas organizacionales que puedan afectar positiva o negativamente a la sociedad.

También es importante anotar el pensamiento de la Universidad de Antioquia. Julia Reyna, habla de la gerencia social como:

> Parte de la mentalidad empresarial que se ha constituido en un movimiento de empresarios y universitarios en Colombia en las últimas tres décadas y adopta el marco legal y político impuesto por la Constitución Política de 1991, según la cual la responsabilidad del empresario ya no es solo con la organización sino con el entorno, pues la empresa debe generar desarrollo, no solamente económico, sino social (Reyna, 1997).

La Directora de la Caja de Compensación Familiar de Antioquía (Comfama) expresa que "Responsabilidad social es el compromiso de las empresas de contribuir al desarrollo económico sostenible, trabajando con los empleados, sus familias, la comunidad local y la sociedad en general, para mejorar su calidad de vida" (Restrepo de Arang, 2003), al introducir en el concepto de RSE la expresión "desarrollo económico sostenible".

Según Atehortúa Hurtado (2008), la RSE se mueve en tres dimensiones: ambiental, social y económica a través de la promoción interna y externa de una cultura de prevención de la contaminación y uso racional de los recursos naturales. En lo social, en la ejecución de actividades de promoción del desarrollo entre las comunidades, respetando su cultura y promoviendo sus iniciativas. En lo económico, aportando parte de los beneficios que la empresa recibe de la sociedad en proyectos productivos que sean de provecho, tanto para los propios empleados como para las comunidades.

La Controversia

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, el nuevo postulado Responsabilidad Social de la Organización (RSO) requiere ser analizado desde una perspectiva **Epistemológica**. Es necesario entender con claridad el concepto de organización como aquella herramienta producto del imaginario humano, que le ha permitido establecer sinergias para el logro de sus metas como ser social racional, no basta con poder liderar una manada, una jauría que simplemente responde al instinto. La condición humana se adquiere en el momento en que se supera el instinto y se actúa utilizando herramientas repetibles y susceptibles de mejorar, cambiar o permutar, mediante acuerdos implícitos o explícitos que determinan la forma de relacionarse en una comunidad (tribu, clan, colectividad, reinado, país, empresa, corporación, fundación, familia) con el fin de lograr sus propios objetivos.

Desde la perspectiva de organismo social, por así decirlo, al igual que Bertalanffy Von y Bertalanffy Von (1955) explica la estructura orgánica humana desde la biología y Katz y Khan (1977) basados en esa teoría de sistemas, la aplican para explicar la organización, como un sistema abierto que no puede ser expresado solamente por la suma o la descripción de sus partes, la organización adquiere al momento de su nacimiento identidad propia, que supera o desborda la totalidad de sus partes.

Lo puramente material es posible demostrarlo mediante la matematización o la demostración de hipótesis, la organización que puede o no contar con elementos materiales, haciendo la claridad que aun si existirían, estos por sí mismos no la representan. De acuerdo a la sistematización de las normas a través de la historia, ha determinado la función de lo material en relación con su época y capacidad de establecer la certidumbre más allá de lo evidente.

La comunidad científica, tan etérea como la ciencia misma, representa un tipo de organización que trata de ser garante del conocimiento, para lo cual ha debido hacer uso de multitud de pertrechos de todo orden, que se han representado en escuelas, o simplemente en sistemas abiertos que mediante sinergias, pretenden encausar la investigación de acuerdo a los síntomas entrópicos (+) y la aplicación de fuerzas contrarias (-) para buscar efectos homeostáticos que balanceen o minimicen la presión natural del desajuste perenne, de los sistemas.

Otro ejemplo que también se observa a través de la historia es el sistema abierto más pequeño del macro-sistema social, la familia, expuesta a diversidad de agentes que permanentemente la hostigan causando transformaciones afortunadas o desafortunadas de acuerdo al lente ético con que se mire, pero al final cambios que bien pueden ser de origen interno o externo, sus características se acomodan al paradigma de moda, a las normas o códigos de comportamientos de sus componentes, no es solamente lo que hace el padre lo que define o distingue a esta organización, es esa identidad que generan todas las diferentes sinergias que se gestan en ella y por ella, el cómo afecta su entorno plagado de otras organizaciones, que abren su propio espacio en el imaginario social.

Serían interminables los ejemplos, pero en este caso es necesario uno más que ayudará a esclarecer la significación y el papel de otro tipo de organizaciones, a las cuales se les viene otorgando la supremacía, se les ha dotado de cuanto instrumento material e inmaterial, lo mismo que de poderes que superan cualquier novela de ficción. La empresa, *The Corporation*, la compañía, expresiones que por sí solas no se explican, deben recurrir a frases como: "Unidad de organización dedicada a actividades industriales, mercantiles o de prestación de servicios con fines lucrativos" (REA 2015). Para Adam Smith, una empresa es la organización motivada por el interés privado, que permite las sinergias entre las formas de producción y los factores de producción (capital, trabajo, recursos) de acuerdo con las condiciones de mercado.

Mises (2011) insistía en la existencia de tres posibles conflictos en la posición neo-liberal de la época: Primero: seguridad versus progreso; segundo: igualdad versus eficiencia y tercero: solidaridad versus individualismo. Para entender estos posibles conflictos el autor hace referencia al estudio de cómo la mente humana estructura el pensamiento de modo que conociendo la estructura puede deducir a priori los postulados que guían las decisiones individuales. En la obra "La acción humana" Mises muestra que las simplificaciones y los problemas técnicos en la recogida de los datos modifican de tal manera la relación entre las variables que pueden alterar la relación y la causalidad misma, llevándolo a deducir pautas incorrectas.

Las hipótesis que se realizan sobre la acción humana llevan consigo factores como: el costo de la operación, el capital, las formas de intercambio, precios y costos, lo mismo que

su valoración subjetiva ligada a la escala de valores del individuo (sujeto), importancia, escasez, entre otras muchas. Al colocarse por encima de las dimensiones del ser pierden el sentido de responsabilidad social, pero esto responde a un estudio no solamente de la acción humana, ni solamente al funcionamiento sistemático de la organización por sí misma, la cual que de ninguna manera determina completamente el comportamiento de los sujetos. Para lograr esto se hace necesario un conjunto de disciplinas sociales y exactas que junto con los factores económicos permitan conocer, comprender y explicarla, de manera multidimensional y tratando de cubrir, cobijar, la mayoría de fenómenos, elementos y variables que determinen la totalidad de la acción humana y sus impactos a través de las organizaciones.

En otras palabras, los conflictos entre seguridad versus progreso, igualdad versus eficiencia, solidaridad versus individualismo, no podrán ser resueltos si se sigue permitiendo que sólo los factores mensurables económicamente determinen la factibilidad, la sujeción de crédito, el desembolso de fondos multilaterales, nacionales, públicos o privados.

Por tanto, tomando los datos pertinentes sociales, económicos tecnológicos y ambientales, posibles, se deben establecer los ingredientes requeridos para completar la integridad de la acción humana con RSO, lo cual establecerá las características estructurales de sus organizaciones y con ellas el futuro sostenible.

Se hace referencia a la organización y sus diferentes formas, pero su estructura es siempre la misma, es decir, básicamente se compone de sinergias que a su vez son posibles dadas las normas, el deber ser, la ética, no solo de la constitución interna, sino del entorno que la rodea; estas a su vez, generan nuevas formas que transforman el quehacer cotidiano y sobre el cual se logran o no los fines u objetivos establecidos.

En este orden de ideas, la organización como los individuos, en el momento de actuar adquieren responsabilidades, lo mismo que retribuciones, de todo orden, cuestión por la cual es indispensable cualificar y cuantificar las acciones bajo parámetros de responsabilidad, mínimo en cuatro dimensiones: social, ambiental, tecnológica y económica, las cuales deben guardar su equivalencia (equilibrio) con su contrapartida la retribución en las mismas dimensiones.

Por estas razones la RSO, no es ya un aditivo o algo puramente contemplativo, es un verbo que conjugado permitirá un acercamiento a la realidad de las organizaciones en todas sus fases, pensamiento, imaginación, ideas, plan, factibilidad, evaluación, puesta en marcha, desarrollo (infancia, adolescencia, adultez) y muerte.

Es pues, una proyección holográfica, es decir, la RSO permite estudiar la organización de manera simultánea, la estructura completa y no sólo una de sus partes, como pretendía en su época Gabor (1964) con la resolución de las imágenes, lo cual requirió de varias décadas para ser completamente desarrollada. Se espera aun ese laser que las organizaciones requieren, lo cual no podrá ser resuelto a través de la física de la luz, sino del desarrollo de las ciencias sociales y las tecnologías especialmente de la información y la comunicación.

El asunto de la responsabilidad social de la organización parte, en la médula de la organización "del deber ser", el eterno dilema, la lucha entre los parámetros (paradigmas) y la irreflexiva voluntad humana. El reconocerlo, es esencial, para declarar enfáticamente que la valoración de la organización se basa en la medición y descripción de las responsabilidades que adquiere en el momento mismo de su concepción.

No hay lugar hasta este momento de la discusión a la delimitación moralista de tal o cual paradigma. En esta instancia se requiere de la concientización, la racionalización de la acción humana como un ejercicio multidimensional, que repercute tanto en la estructura interna como en la transformación del entorno, el cual impacta y del cual recibe, tal vez multiplicado, impactos, que en su esencia son fruto de su propia actuación.

La batalla está declarada, el campo de batalla establecido, las armas escogidas, las posibilidades calculadas, los daños colaterales milimétricamente planificados y aún más las posibles bajas en el ardor del combate. Sólo queda pendiente cuál será la acción humana en el momento mismo de tomar las decisiones individuales y/o de la organización, esta es la hora de la verdad, el momento de asumir la responsabilidad.

Con mayores repercusiones que en otrora, al estar inmersos en las encrucijadas de la aldea global, que tiende cada vez más a extenderse no solamente en longitud de externalidades, sino aún más profundo de la estructura de la organización y de los seres que la componen.

Se toca por fin la razón de todo este andamiaje, “EL SER”, para el ser y por el ser. Las organizaciones tienen su razón de existir, entonces cómo se pretende desplazarlo y deslindarlo dejándolo a los avatares de su propia creación.

Las soluciones no se encontrarán simplemente a la sombra de la RSO. Al contrario, se pretende estimular la controversia de tal forma que aflore en cada una de las disciplinas su aporte real, nunca definitivo, claro está, pero servirá para moldear, articular y, lo más importante construir con cada uno de ellos los filamentos que permitan sincronizar el cálculo y la interpretación unívoca de los factores que componen la acción de la organización, teniendo como eje fundamental la sostenibilidad del ser mínimo en cuatro dimensiones: social, ambiental, económica y tecnológica.

Si se utiliza la teoría de la filtración y se aplica la RSO se podría decir: La teoría de la filtración ha evolucionado desde el arte primitivo de filtración en lecho de arena, empleado para la extracción de agua potable, hasta las diferentes teorías expuestas durante el siglo XX a partir de los trabajos, como el de Carman (1937) y Ruth (1946), en que utilizaron medios porosos y el aporte de Heertjes (1949).

Aunque la teoría de la filtración es frecuentemente empleada para la interpretación de resultados a escala de laboratorio, la optimización de aplicaciones o la predicción de cambios en las condiciones de trabajo, su principal limitación reside en el hecho de que las características de la mezcla a tratar de partículas sólidas y fluido, a veces llamada lechada, por su complejidad e interacción, pueden ser muy variables en los diferentes casos reales.

El principio teórico de la filtración se fundamenta en la cuantificación de la relación básica de velocidad de un fluido o caudal:

$$V = \frac{F}{R}$$

Donde la fuerza impulsora (F) puede ser la fuerza de gravedad, el empuje de una bomba de presión o de succión, o la fuerza centrífuga, mientras que la resistencia (R) es la resistencia ofrecida por el medio filtrante y la torta de sólido formada sobre el mismo.

La velocidad del fluido se ve condicionada por tener que atravesar un medio irregular constituido por los canales pequeños formados en los intersticios de la torta y el medio filtrante (percolación), de manera que se puede aplicar la fórmula obtenida fluido dinámica

de la ley de Hagen-Poiseuille.

Reemplazando las variables de la teoría a la RSO: se reemplaza la torta o lechada compuesta por partículas sólidas y líquidas por las particularidades sociales, ambientales, económicas y tecnológicas de un proyecto.

La fuerza (F) creada por la gravedad, el poder de una bomba, o la fuerza centrífuga por las condiciones del entorno del proyecto, se verá representada en valores relativos que impulsan cada uno de los componentes como: la resistencia (R) que ejerce el medio filtrante físico se reemplaza; la medición de una determinada realidad por más novedosa que sea, no siempre significa que las herramientas de medición tengan que ser absolutamente nuevas. Para lo cual se puede echar mano a varias alternativas, como mejorar y depurar tanto las fuentes estadísticas, como los indicadores existentes, delimitando mejor los conceptos y homogeneizando criterios, incrementando la comparabilidad internacional de dichos indicadores. La última alternativa será la construcción de indicadores absolutamente nuevos. En este orden de ideas se podría decir lo siguiente, respondan a un determinado estándar y contar con atributos de compatibilidad y resistencia con la idea, objeto, entidad, proyecto a filtrar y su entorno; Permeabilidad al fluido y resistencia a las presiones de filtración; capacidad en la retención y detección de impurezas en las diferentes dimensiones; adaptación al equipo de las herramientas e indicadores; y relación entre (pertinencia, actualidad) y costo de filtración.

Medios filtrantes Social: entendidos como indicadores que hacen referencia a la cantidad o magnitud, parámetros o atributos de un grupo social determinado que permite ubicar o clasificar las unidades de análisis de organizaciones (personas, naciones, sociedades, bienes, entre otros) con respecto al concepto o conjunto de variables que se están analizando en cada caso.

Los indicadores pueden ser tan simples o complejos como el asunto lo requiera, de acuerdo a la complejidad social objeto de estudio como por ejemplo el método del marco lógico, que utiliza:

- **Indicadores de impacto:** los cuales miden los cambios que se espera lograr al final del proyecto o aún después, deben estar explícitos en el objetivo general

- **Indicadores de efecto:** Miden los cambios que se producirán durante la ejecución del proyecto y pueden asociase a sus objetivos específicos.
- **Indicadores de cumplimiento:** Miden la ejecución de las metas planteadas en las *actividades* del proyecto. También se puede cuantificar el cumplimiento del tiempo y presupuesto programados.

La conformación del indicador social debe cumplir por lo menos las siguientes condiciones: **Precisión**, los indicadores deben estar definidos sin dar lugar a ambigüedad, de modo que pueden ser medidos e interpretados por cualquiera. **Consistencia**, deben guardar una relación directa con el tema o temas abordados por el proyecto o estudio para el cual se está recolectado información y no para otro fin. **Especificidad**, reflejar claramente los aspectos específicos que se hayan considerado como tema de estudio o investigación. **Sensibilidad**, han de estar en capacidad de registrar cambios en el estado del objeto de estudio sin importar su intensidad. **Facilidad de recolección**, técnicamente factibles de ser recolectados mediante un proceso proporcionado para un investigador con la experiencia debida. **Costo beneficio**, que su implementación sea realmente factible.

Medios filtrantes Ambiental: Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la OCDE, un indicador es "un parámetro, o el valor resultante de un conjunto de parámetros, que ofrece información sobre un fenómeno, y que posee un significado más amplio que el estrictamente asociado a la configuración del parámetro". La Agencia Europea de Medio Ambiente (AEMA) considera que un indicador es un valor observado representativo de un fenómeno determinado. En general, los indicadores cuantifican la información mediante la agregación de múltiples y diferentes datos. La información resultante se encuentra pues sintetizada. En resumen, los indicadores simplifican una información que puede ayudar a revelar fenómenos complejos. De acuerdo con la autoridad ambiental se reconoce como indicador

> Una variable que ha sido socialmente dotada de un significado añadido al derivado de su propia configuración científica, con el fin de reflejar de forma sintética una preocupación social con respecto al medio ambiente e insertarla coherentemente en el proceso de toma de decisiones.

Es decir, es una variable que, mediante la síntesis de la información ambiental, pretende reflejar el estado del medio ambiente, o de algún aspecto de él, en un momento y en un

espacio determinados, y que por ello adquiere gran valor como herramienta en los procesos de evaluación y de toma de decisiones políticas tanto públicas como privadas o el desarrollo de cualquier proyecto individual o de organizaciones, sobre los problemas ambientales. Un indicador ambiental debe por lo tanto cumplir una serie de requisitos fundamentales.

La conformación del indicador del medio ambiental debe cumplir por lo menos las siguientes condiciones:

- Científicamente válido: basado en conocimiento reconocido por la comunidad científica del sistema descrito.
- Representativo: Cualitativa y cuantitativamente de los fenómenos u objeto de estudio ambiental.
- Sensible a los cambios: tanto humanos como de cualquier otra procedencia que alteran el medio ambiente.
- Fiables y de buena calidad. Reconocidos por la comunidad científica o la autoridad competente y la utilización de información y elementos de alta calidad que garanticen la fiabilidad de los resultados.
- Simple y claro: para facilitar la comprensión por parte del usuario no especializado.
- Predictivo: que pueda alertar sobre una evolución negativa o positiva.
- Comparable: su arquitectura le debe permitir la comparabilidad con estándares nacionales o internacionales.
- Costo beneficio: que su implementación sea realmente factible.

Se pueden encontrar medios filtrantes ambientales, tales como:

- Problemas ambientales.
- Ámbito de aplicación.
- Políticas ambientales.
- Integrador.

Medios filtrantes económicos: De acuerdo con lo expresado por el Banco de la República se considera una herramienta que indica la situación de un aspecto económico particular en un momento determinado en el tiempo, que pueden indicar, entre otros:

indicadores de precio, comercio exterior, finanzas públicas, sistema financiero y producción.

La conformación del medio filtrante económico que debe cumplir por lo menos las siguientes condiciones:

- **Precios**: Índices de precios al consumidor (IPC), índices de precios al productor (IPP), precios internacionales (metales, minerales, productos agrícolas), salario mínimo legal mensual, índice de salarios reales de diversos sectores económicos, tasas de desempleo, participación bruta y global de la fuerza de trabajo.
- **Sector externo**: Reservas internacionales (brutas, netas, composición de las reservas), balanza cambiaria, financiación externa, balanza de pagos, balanza comercial (exportaciones, importaciones), deuda externa de la Nación (a mediano, largo plazo), tasas de cambio, tasas de interés internacionales.
- **Finanzas públicas**: Ingresos del Gobierno Nacional, gastos del Gobierno Nacional, presupuesto nacional, sector público no financiero (ingresos, pagos, déficit y financiamiento), deuda pública nacional, déficit o superávit fiscal.
- **Estadísticas monetarias**: Medios de pago (M1), base monetaria, oferta monetaria ampliada, operaciones de mercado abierto (OMAS), cartera del sistema financiero, tasas de interés de los certificados de depósito a término (CDT), tasa de interés de las operaciones de mercado abierto (OMA) y la cotización de la unidad de valor real (UVR).
- **Cuentas financieras.**
- **Cuentas financieras no consolidadas**.
- **Sector real:** Producto interno bruto (PIB), producto interno bruto per cápita (PIBpc), producto nacional bruto (PNB).
- **Producción:** Producto interno bruto (PIB), producto interno bruto per cápita (PIBpc), producto nacional bruto (PNB), índices de producción de diversos sectores económicos.

Medios filtrantes innovación y tecnología: Los Indicadores de Ciencia, Tecnología e Innovación son instrumentos de medición, análisis y comparación internacional de las actividades de Investigación, desarrollo tecnológico e Innovación (I+D+i)+RSO, que

mediante datos estadísticos permiten valorar, comparar y tomar decisiones en materia de políticas públicas y estrategias de las organizaciones de aspectos estratégicos en la Sociedad del Conocimiento.

La conformación del medio filtrante tecnológico debe cumplir por lo menos las siguientes condiciones: Se define como indicadores de ciencia y tecnología al conjunto de datos organizado y sistemático, diseñado para contestar cuestiones acerca de las características y el funcionamiento del sistema de ciencia y tecnología, socialmente responsable, entre los cuales se distinguen los siguientes:

- Input y output, (de impacto).
- Nivel micro o macro económico.
- Tipo cualitativo o cuantitativo.
- De Actividad.
- Productividad.
- Conocimiento científico.
- Indicadores de ciencia y tecnología, comparación entre países.
- Indicadores de composición de gasto en I+D, comparación por años.
- Indicadores de composición de inversión en RSO, comparación por años.

Concluyendo, se puede entonces hablar con propiedad epistemológica que el concepto de responsabilidad social de la organización (RSO) significa que la responsabilidad es de todos y para todos los que declaren ser sujetos o actores en un determinado entorno, cultura o sistema socioeconómico, porque en cualquiera de los escenarios se está expuesto al cumplimiento o no de los principios.

Se comprende que los sujetos o agentes crean valor en la medida en que ejercen los principios establecidos de manera permanente y cotidiana, lo cual debe estar demostrado por acciones reales y demostrables, por lo tanto la RSO se comprende como el medio sistemático de comprobación de los valores.

Desde esta perspectiva, la responsabilidad social nunca podrá ser meramente voluntaria, al contrario, exige la obligatoriedad absoluta de los códigos establecidos, para que de esta manera sea posible garantizar verdaderamente estándares, que hagan medible cualitativa y cuantitativamente las acciones de aquellos que componen una organización, sin importar su

tamaño, lugar, propiedad o dedicación.

En este orden de ideas, se requiere visualizar el estudio de la acción de los sujetos y agentes respecto de su responsabilidad y factibilidad al menos en cuatro dimensiones. Primero, social; segundo: económica; tercero: tecnológica y cuarto, ambiental (SETA). En las cuales se entiende que se realizan la mayoría de las actividades humanas. Es así como la RSO en su función sistemática de comprobación de valores, tendrá como objetivo fundamental establecer la factibilidad multidimensional de las acciones que propendan por el desarrollo sostenible.

Por último, se reconoce a la innovación y el emprendimiento con RSO como los vehículos que permitirán permear con mayor éxito la transformación, dado que llevaran dentro de su ADN, la RSO y su multidimensionalidad, convirtiéndose en la herramienta más expedita para la propensión al desarrollo sostenible.

Referencias

Amartya, S. (2007). *Primero la gente: una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona (España): TEMAS Grupo Editorial SRL.

Andriof, J. &. (2001). *Perspectives on corporate citizenship*. Greenleaf Pub.

Atehortúa Hurtado, F. (2008). Responsabilidad social empresarial: Entre la ética discursiva y la racionalidad técnica. *Revista EAN* No.62 , 124-140.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad liquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bertalanffy von, L., & Bertalanffy von, L. (1955). *An Essay on the Relativity of Categories*. Vol. 22, No. 4, 243-263.

Carman, P. (1937). El flujo de fluidos a través de lechos granulares. *Transacciones, Institución de Ingenieros Químicos*, Londres, vol 15: 150-166.

CEPAL. (2003). Proyecto NET/063-64, "Evaluación de la sostenibilidad en América Latina y el Caribe". Gobierno de los países bajos.

Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Comisión Brundtland):. (1987). Nuestro Futuro Común ONU. ONU.

Costanza, R. (1995). Defining and predicting sustainability. *Ecological Economics* 15, 193 – 196.

Cortina, A. (2000). *Ética de la empresa*. Madrid España: Ed- Trolta, S.A.

Davis, K. (1960). Can business afford to ignore corporate social responsability. *Management Review*, 2, 70-76.

Donaldson, T., & Dunfee, T. W. (Apr., 1994). Toward a Unified Conception of Business Ethics: Integrative Social Contracts Theory. *The Academy of Management Review*, Vol. 19, No. 2 pp. 252-284.

Europea, C. E. (1990). *Libro verde sobre el medio ambiente urbano*.

Freeman, R. y. (2002). Stakeholder theory: a libertarian defense. *Business Ethics quarterly*, Vol. 12 No.3, 331-349.

Gabor , D. (1964). *La invención del futuro*. Madrid: Editoriales y Publicaciones.

Gallopines, G. (2011). El desarrollo sostenible desde una prespectiva sistémica. *Discover the world's research*, 14-35.

Garaudy, R. (1995). *Los mitos fundadores de la política*. Paris.

Gilson, É. (2005). *Las constantes filosóficas del ser*. Pamplona: EUNSA ISBN 84-313-2306-X.

Heertjes, P. M. (1949). Studies in filtration. Part I . *Recueil*, Vol 68:361-383.

Jensen, M. (2001). Value Maximization, Stakeholder Theory, And The Corporate Objective Function. *Journal of Applied Corporate Finance*, Morgan Stanley, vol. 14(3), pages 8-21.

Jonas, H. (1979). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*.

Kaplan, R. S., & Northon, D. (2007). *Mapas estratégicos*. Ediciones de Gestión.

Katz, D., & Kahn, R. (1977). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.

Lipovetsky , G. (2003). *La era del vacío: ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Paris: Anagrama.

Marx, C. (1885). *El Capital*. Bogotá: Fondo de cultura económica.

Melé Carné, D. (1997). *Ética en la dirección de empresas*. Barcelona: Ediciones Folio.

Mises, L. v. (2011). *La Acción Humana*: (Décima Edición). Madrid: Unión Editorial. ISBN 978-84-7209-540-3.

Muñoz, E., & Longobardi, T. (2012;). ¿Por qué no existe un instrumento de medición de la responsabilidad social corporativa único, globalmente aceptado? *Ciencia y Sociedad* 37(4): 557-581.

Murray, K. M. (1986). Strategic Management of the Socially Responsible Firm: Integrating Management and Marketing Theory. *Academy of Management. The Academy of Management Review*. Briarcliff Manor: Oct , Vol. 11, Iss. 4; pg. 815 .

Porter, M. E. (201). Creating Shared Value: Redefining Capitalism and the Role of the Corporation in Society. *Harvard Business Review*, Jan. 2011.

Putterman, P. (2008). La responsabilidad social: un compromiso mundial. Ponencia presentada en el Foro "*El Futuro de los sistemas de gestión: la clave para el desarrollo y la sostenibilidad de las empresas*". Instituto Colombiano ICONTEC.

Restrepo de Arang, M. I. (2003). La responsabilidad social, un derecho y compromiso con el desarrollo. Ponencia presentada en el Foro "*Sistemas de gestión en Colombia: un alto en el camino*". Medellín: organizado por el Grupo Regional ISO de la Facultad de Ingeniería universidad de Antioquia.

Reyna, J. (1997). *Gerencia social: Nuevo paradigma de la formación profesional*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ruth, B. (1946). Correlating Filtration Theory with Industrial Practice. *Industrial and Engineering Chemistry* , Vol 38:6, pp. 564-571.

Savater, F. (1991). *La ética para amador*. Ariel: Barcelona (España).

Scheler, M. (2001). *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Caparrós Editores.

Wood, D. J. (1991). Corporate Social Performance Revisited. *Academy of Management Review*, 16 (4), 691-718.

Nota

1. Del latín Terra, deidad romana semejante al termino Gea, diosa griega de la feminidad y la fecundidad, REA

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA: LA UAEM

Luz Marina Ibarra Uribe
lumaiu@yahoo.com.mx
Ana Esther Escalante Ferrer
anaescalante7@hotmail.com
César Darío Fonseca Bautista
cdfonseca19@yahoo.com.mx

Resumen

Este capítulo presenta, a través de una revisión documental, la evolución del concepto de responsabilidad social corporativa, su adaptación en el campo educativo y su aplicación como Responsabilidad Social Universitaria en el contexto de la educación superior en México. Se analizan las acciones emprendidas por una universidad pública estatal mexicana en las que se muestra la resignificación del mencionado paradigma materializado en el eslogan: Por una Universidad Socialmente Responsable.

Palabras clave: responsabilidad social corporativa, responsabilidad social universitaria, inclusión.

Introducción

Derivado de la función social de la universidad pública y de la expectativa que la sociedad tiene de ella, este trabajo revisa el discurso oficial de una universidad pública mexicana en relación a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Esta última tiene sus orígenes más remotos en el mundo empresarial, la Responsabilidad Social Corporativa o Empresarial (RSC o RSE). La incorporación de esta noción se suma a los conceptos de: calidad, eficacia y eficiencia que se han adaptado, legitimado y naturalizado, al ámbito educativo por su condición seductora.

En el primer apartado se presenta la conceptualización de la responsabilidad social empresarial, que desemboca en lo que se ha interpretado como responsabilidad social universitaria (RSU). Para ello se realiza una revisión de trabajos de países hispanoparlantes, sin dejar de reconocer los orígenes anglosajones del término. Además se revisa la transición del concepto al ámbito universitario. En un segundo apartado se describe el desarrollo de la noción de RSU en el contexto mexicano relacionado con la función social de la universidad pública, la cual en México tiene una característica peculiar ya que cuenta con el consenso

de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en relación a algunas estrategias y políticas para ese sector sobre temas emergentes.

En el tercer apartado se aborda el caso de una universidad pública estatal (UPE) mexicana, donde se analiza, en un estudio de caso, cómo la RSU es interpretada desde la rectoría de una UPE, lo cual constituye el objetivo del capítulo.

Antecedentes

El origen del concepto de Responsabilidad Social (RS) en su propia evolución va mostrando la manera en que se va infiltrando a otros escenarios. Martínez (2013), recupera de Friedman, que en los años ochenta del siglo pasado, el concepto de RS en el ámbito de las empresas se limitaba a la consecución de beneficios máximos para los accionistas. Derivado de esta situación, Freeman, citado por Martínez (*op. cit.*), presenta su teoría acerca de los *stakeholders* en la cual se amplía el radio de acción de la responsabilidad tomando en cuenta a los interesados de los efectos producidos por los procesos de las empresas. El concepto de RS traspasó el ámbito empresarial (directivos y empleados) para incluir a clientes y proveedores, sindicatos, la comunidad del entorno de la empresa, las autoridades locales y hasta a los competidores.

A finales del siglo XX, en el Foro Económico Mundial de Davos, Suiza se recupera el concepto RSC o Empresarial con el propósito de "promover la responsabilidad social de las empresas como elemento clave para contar con la confianza a largo plazo de empleados y consumidores" (Gelonch, 2012:187). A partir de 2011, este paradigma se orientó al campo educativo.

Por lo anterior el antecedente más remoto del concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es la Responsabilidad Social Corporativa (RSC). Aldeanueva (2015), académico de la Universidad de Málaga, realizó una minuciosa revisión de la literatura publicada a lo largo de cuatro décadas (1969-2009), sobre la aparición y evolución de dicho concepto. La literatura especializada ofrece vasta información sobre la RSC, vinculada especialmente con el *Marketing* o el rendimiento social corporativo. Para lograr su objetivo, Aldeanueva (*op. cit*.) generó una base de datos con las palabras clave: *corporate social responsibility*y detectó 684 artículos publicados en 69 revistas de diversos países, ubicó

como el documento más antiguo el escrito por Schiusberg en 1969, trabajo teórico que pretende establecer los fundamentos desde un punto de vista teórico de la Responsabilidad. En la última década revisada (1999-2009) fue donde encontró la mayor cantidad de publicaciones (587) que representa el 85.8% del total. De las revistas destaca el *Journal of Business Ethics*, ya que de los 684 artículos analizados, 485 han sido publicados en ella, lo que significa poco más del 70% del total.

Los países en los que Aldeanueva (*op.cit*.) reporta que se han llevado a cabo estudios sobre la RSC, son Estados Unidos de Norteamérica, Reino Unido y España. En la lista de universidades que han estado más involucradas en la investigación sobre el tema aparecen 16, encabezándola las anglosajonas de: Nottingham, Erasmus, Tilburg y York y por parte de Iberoamérica, la de Salamanca que registra 12 trabajos. Los temas preferentemente abordados en la producción de esas cuatro décadas son: la empresa, la gobernanza, el medio ambiente o la sostenibilidad, la ética empresarial, rendimiento y los grupos de interés.

Advierte Aldeanueva *(op. cit.)* que la ética empresarial (*business ethics*) tiene sus orígenes en la Iglesia Católica, institución de la cual encuentra evidencia documental que demuestra su preocupación por el tema, desde la moral en los negocios hasta aspectos como las condiciones de vida de los trabajadores. Ambos temas han constituido una prioridad para religiosos de diversas épocas y por ello se suele afirmar que los orígenes de la ética empresarial se deben a dicha institución.

Como campo académico de estudio en las instituciones de educación superior (IES), el autor sitúa su origen en la década de los años setenta del siglo pasado, afirmando que la investigación contemporánea de la ética empresarial está vinculada con la RSC. Así lo demuestra para él el hecho de que de los 684 trabajos analizados, 488 se encuentran simultáneamente en las categorías *business* y *ethics*, lo cual no es ajeno al hecho del surgimiento y conocimiento de lo que podría denominarse: malas prácticas empresariales y que son censurables en todos los países. Seguramente por ello, Aldeanueva (*op. cit*.) resalta que la literatura especializada concede mayor importancia a los códigos éticos ya que se consideran una herramienta básica para favorecer comportamientos éticos en las organizaciones.

Al buscar como palabras clave *University Social Responsibility,* Aldeanueva (*op. cit.*)

no encontró en el lapso analizado como tema clave la RSU en ninguno de los 684 artículos. Con el término *University* aparece en cuatro y con *Higher education* uno. En uno de los trabajos elaborado en 2004, se plantea como un reto la incorporación de la RSC a las instituciones de educación superior (IES), lo cual evidencia que la RSU es un tema novedoso; no obstante que en las muestras de los artículos, palabras o términos como "estudiante", "universidad" o "académico", (cuarenta y uno, ocho y siete veces, respectivamente) demuestra que existe una evidente vinculación entre la ética empresarial y la RSU.

Las conclusiones a las que arriba Aldeanueva (*op. cit.)* en su indagatoria, es que hay un aumento considerable en el número de publicaciones sobre el tema de la RSC pues en 1969 sólo se publicó un artículo y para 2009 fueron 587; las categorías *Business* y *Ethics* aportan más del 70% del total de los trabajos revisados; la evidente vinculación entre RSC y ética empresarial y finalmente, que la RSU no adquiere un protagonismo significativo como línea de investigación en el periodo mencionado. Sin embargo, afirma que en este tema, hay un auge mostrado por las instituciones de educación superior de muy diversos países con cierto nivel de desarrollo, por incorporar de manera real y efectiva la responsabilidad social en el entramado universitario.

Si bien es cierto que la RS, desde la perspectiva universitaria, a partir de la legitimación e incorporación del discurso hegemónico, establece una relación y condición necesaria con la calidad o el mejoramiento permanente de los procesos formativos de las comunidades de esas casas de estudio, hablar actualmente de RSU implica traspasar las tareas que tiene encomendada una institución de educación superior, derivadas del cumplimiento de sus funciones sustantivas.

La Universidad como lo afirma Dias citado por Aldeanueva y Benavides (2012: 53), debe:

> […] tener una conciencia social y contribuir con la sociedad a solucionar los problemas que afectan a la colectividad, generando nuevas ideas y recursos que se puedan aplicar en beneficio de toda la sociedad. Por tanto, las universidades tienen una responsabilidad con la sociedad.

Y dentro de las tareas que una universidad con responsabilidad social asume están "el

buen gobierno, la gestión sostenible, la defensa del medio ambiente y las acciones sociales y solidarias" (*op. cit*., 53). Así pues, la RSU es una parte fundamental de su quehacer para albergar, orientar y acompañar demandas sociales en cuestiones prioritarias y de carácter público o común de los más diversos ámbitos.

Para el caso de España, país pionero en este tipo de estudios en Iberoamérica, Aldeanueva (*op. cit*.) reporta como un hecho notable el que en la mayoría de las 78 universidades que integran el sistema universitario de ese país, existe una preocupación y atención por incorporar a su vida académica acciones de RS, sobresaliendo de entre ellas las universidades de: Santiago de Compostela, la Internacional de Andalucía y la de Málaga.

En síntesis, la RS en la universidad es un tema actual, surgido a finales del siglo pasado, ello explica la escasez de investigaciones y el limitado desarrollo teórico alcanzado en España y su reciente aparición como tema de estudio en América Latina, donde se ha incorporado a las agendas educativas a inicios del siglo XXI. Esto a diferencia del avance alcanzado en universidades inglesas y estadounidenses.

Algunas instituciones educativas en Latinoamérica, a diferencia de España y las anglosajonas, han adoptado el paradigma de la RS, lo han orientado a la promoción, concientización y participación de su comunidad en problemáticas que aquejan a los diversos grupos sociales a través de un compromiso que va más allá del discurso y de la planeación institucional, participación que se traduce en políticas, programas y acciones vinculadas a orientar, respaldar, acompañar y albergar las demandas y espacios que los grupos minoritarios reclaman para ser escuchados y atendidos por el poder político. En el siguiente apartado se describen algunas investigaciones realizadas sobre la RSU de casos específicos en Iberoamérica.

En la primera década del siglo XXI, como resultado de convenios y acuerdos diplomáticos celebrados en cumbres de jefes de Estado, ingresó a la agenda de la educación superior en Iberoamérica el concepto de "una universidad con responsabilidad social" (OEI, 2005).

La evolución del concepto RSU planteado por Serna, citado en Torres y Trápaga (2010), menciona cuatro etapas previas para arribar al paradigma de la RSU en uno de sus

significados actuales. La primera, caracterizada por el altruismo se desplegó de 1900 a 1940. En una segunda etapa[1], la universidad sale de sus muros para llevar el producto de su quehacer a la sociedad. La tercera presenta un rasgo derivado de la emergencia de regímenes políticos de izquierda en América Latina, el cual se manifiesta en las universidades como una función concientizadora. Por último, ante la era de la globalización, la extensión universitaria se alejó de su tradicional función social al servicio de los sectores vulnerables y marginales de la sociedad y antepuso una visión economicista proempresarial.

En oposición a lo anterior, Tünnermann (citado en Torres y Trápaga, *op. cit*.), asegura que el quehacer y la orientación actual de la universidad deben privilegiar la búsqueda de la sustentabilidad, reorientando la función social y recuperando las formas de relación universidad-sociedad.

La influencia que se espera produzca la RSU en las IES según Vallaeys (2006), debe abarcar aspectos del funcionamiento organizacional, los estrictamente educativos, los cognitivos y epistemológicos y los de corte social. Para este mismo autor, la RSU es una estrategia de gerencia ética e inteligente cuyos propósitos trascienden a la institución. Para lograrlo Vallaeys (*op. cit*.) propone trabajar institucionalmente en los siguientes cuatro ámbitos: el curriculum; los métodos de enseñanza y la cultura docente; la vida organizacional y normativa y la autorrepresentación la cual se vincula con el reconocimiento social al que se aspira.

Las dimensiones de la actual crisis socioeconómica y política a nivel mundial demandan de las instituciones educativas, según Saforcada (2009), lo que él llama, una *Segunda Reforma* generalizada, la cual implica transformar aspectos que en su opinión, extraviaron a las instituciones en el ámbito de la RS y la ética en la tarea de salvaguardar el respeto y la defensa de los derechos humanos de la comunidad universitaria y la sociedad en general.

De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2015), el proyecto orientador de la agenda mundial de ese año en la Asamblea General de Naciones Unidas, es el *Desarrollo Sostenible* y la creación de la denominada “Agenda de Desarrollo Global Post 2015 para la Transición a la Sostenibilidad”. Esto como resultado de un proyecto que

Naciones Unidas desarrolla desde 2012 mediante un Grupo Abierto de Trabajo que ha favorecido una amplia participación ciudadana. En particular se ha contado con la reflexión colectiva de *Beyond 2015/Más Allá del 2015*, una campaña mundial de la sociedad civil global que ha llegado a movilizar a más de 1200 organizaciones –entre las que se encuentra Educadores para Sostenibilidad- en más de 140 países en todas las regiones del mundo.

La propuesta va en el sentido de que la declaración sobre la Agenda Post-2015 reconoce no solo los desafíos globales compartidos, sino también la obligación, apropiación y responsabilidad de cada país para responder las necesidades de todos los demás. Es decir, lo global desde lo local, lo cual incluirá compromisos para evaluar la sostenibilidad de los patrones de consumo existentes, la coherencia de políticas para promover el bienestar y la equidad. Además, la declaración reconoce la responsabilidad colectiva de respetar y defender los principios de la dignidad humana, la igualdad y la equidad en el plano mundial, y el respeto de todos los habitantes del planeta. Para lograr estos retos se requiere una universidad inédita, es decir una universidad cuya actuación sea distinta a lo modelos conocidos. Con estos antecedentes se puede afirmar que la responsabilidad social universitaria es un concepto en construcción que depende de condiciones contextuales. Especificidades de estas condiciones se muestran en investigaciones realizadas en España, Chile, Venezuela y México que se refieren a continuación.

En el ámbito español, una investigación de Gaete (2010: 109), parte de reconocer que la aplicación de la RS en el contexto universitario padece de las mismas carencias que cuando se utiliza en el mundo empresarial: “no existe un consenso claro y específico de su significado ni de sus aplicaciones concretas, reflejadas en acciones o estrategias que permitan alcanzar un comportamiento socialmente responsable que sea aceptado de forma unánime”. En ese contexto, algunos ejemplos de dichas diferencias son la orientación de la responsabilidad social de la universidad frente a procesos de rendición de cuentas, o hacia la asunción de un papel más activo y comprometido con la producción y transferencia del conocimiento. El autor afirma que la RSU se define como: “las obligaciones de los gestores universitarios para impulsar políticas institucionales para tomar decisiones o para seguir líneas de acción que son deseables en términos de los objetivos y valores de la sociedad” (Gaete, 2010: 111).

Naval y Ruiz-Corbella (2012), abordan desde dos miradas la conceptualización de la RS, en primer lugar la empresarial como promotora de la recuperación de la confianza social, mientras que en el caso de la RSU, la presentan como el reto para promover un nuevo modelo de institución que responda a las necesidades e intereses de la sociedad del conocimiento.

En el contexto latinoamericano Gaete (2010b), en un trabajo realizado con el Consejo de Rectores de Chile, analiza los discursos relacionados con la RS presentes en las declaraciones de misión y visión de las universidades chilenas de la macrozona norte perteneciente a dicho Consejo. Los resultados muestran que de los llamados grupos de interés identificados por las universidades, los más estudiados son los alumnos, el medio ambiente, el Estado, la región y el país, y los menos analizados son los académicos, funcionarios, proveedores, empleadores y la competencia.

El objetivo del trabajo de los venezolanos Martínez, Mavarez, Rojas, Rodríguez y Carvallo (2006), fue proponer lineamientos estratégicos que articulen las funciones universitarias, con miras a fortalecer la vinculación universidad-entorno social. Entre los resultados obtenidos, se evidenció que la RS está referida a la transferencia de tecnología, a través de asesorías a las comunidades en diversos ámbitos. La conclusión más relevante es la denuncia de poca cultura de extensión universitaria relacionada fundamentalmente, con el desequilibrado funcionamiento de las actividades académicas. La propuesta que hacen, busca promover el incentivo en la comunidad universitaria para la implementación de lineamientos, que sirvan como base para la elaboración de planes de desarrollo con una cultura extensionista por parte de la comunidad universitaria en general.

También en Venezuela Casilla y Camacho (2012), hacen aportes a la evaluación del programa de RSU al asumirla como un elemento para mejorar procesos interactivos con la comunidad y renovar la calidad de respuesta al desafío que le impone a la institución bajo estudio la construcción de nuevas maneras de vinculación.

Ramos (2010), más que conceptualizar, su objetivo es analizar el modelo teórico de la *Universidad de Servicio* que trasciende el marco de la RS y su relación con el entorno socioproductivo. Como objetivo específico, sugiere generar una propuesta de *Universidad de Servicio*, centrada en el nuevo paradigma de relación con el entorno, tendiente al

cumplimiento de la RS, como modelo de desarrollo humano y social universitario, en el sentido de crear una cultura de la RS.

Un interesante trabajo, en particular por contar con la colaboración de investigadores de varios países latinoamericanos, es el reportado por Martí-Vilar, *et al.* (2011), el cual, aun cuando se encuentra en proceso, presenta un marco teórico que entiende a la RS de la educación superior como orientadora en materia de valores hacia el bien común, que favorece el desarrollo de comportamientos socialmente responsables, así como habilidades empáticas para comprender a las demás personas, consiguiendo formar excelentes profesionales comprometidos con la sociedad. Esta experiencia ha detonado la integración de la "Red Académica Iberoamericana sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria", en la cual participan investigadores de entre otros países, de Colombia, Venezuela y de 16 universidades mexicanas, estas últimas han desarrollado desde 2006 el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional en el Posgrado, coordinado por Ana Hirsch, investigadora del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En México, la investigación de Ojeda (2013), tuvo como objetivo conocer y comprender el nivel de entendimiento que tienen los docentes de una universidad de la región Laja-Bajío, en relación al concepto de RSU. A partir de las respuestas a un instrumento cualitativo, concluye que los docentes participantes entienden la RS como un constructo que requiere de al menos tres elementos: destinatario, valor y acción.

De la Isla (1998), en su texto presenta la noción de compromiso social y cuestiona a la institución cuando ésta produce estudiantes dóciles, sumisos, moldeables y repetidores. Denuncia que la universidad sirve a la sociedad cuando es fiel a su misión de inteligencia que razona, estudia, analiza, discute, propone y defiende. Entonces la interrogante que plantea es a quién sirve la universidad.

En este recorrido se pudo observar que el concepto de RSU en Iberoamérica es diverso en apreciación y significado, dinámico ya que sigue evolucionando, transitando por niveles de abstracción que van desde los comportamientos hasta los fines de las instituciones. El concepto descansa en diferentes instancias: en algunos casos en las organizaciones, en otros en los actores de la educación superior y en otros más en el vínculo entre la universidad y la

sociedad, ya sea con miras al desarrollo económico o la postura que se orienta al desarrollo humano y político.

Responsabilidad Social Universitaria en México: consenso en construcción

En México, a inicios del siglo XXI, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) elaboró propuestas orientadas al fortalecimiento integral de las IES, entre las cuales se pueden mencionar dos documentos: *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES* (2000) y *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuesta* (2006).

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009, se retomó el concepto de RS en la agenda educativa. En ella se expuso la necesidad no solo de atender educativamente a la población con servicios de calidad, sino ir más allá. En otras palabras, la educación superior debe contribuir a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores propios de la democracia como sistema de vida. Ante estas declaraciones, formar profesionistas competentes y capaces en su disciplina es importante, pero ya no es suficiente (UNESCO, 2009).

Derivado de estos ejercicios teóricos de planeación sectorial e institucional, en 2010 un grupo de especialistas diseñaron la propuesta titulada: *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*, la cual fue retroalimentada y consensuada por las 165 instituciones que conforman la ANUIES, dicha propuesta finalmente se publicó en el año 2012. Uno de sus objetivos está orientado a aumentar las oportunidades de acceso a una educación de calidad en instituciones cuya preocupación y tarea trascienda las funciones sustantivas de las IES, en la búsqueda por elevar la calidad de vida de los mexicanos.

El gobierno de México, haciendo eco de la Conferencia Mundial 2009 y con los documentos estratégicos generados por la ANUIES, incluyó la RS en el Programa Sectorial Educativo 2013-2018 (SEP, 2013), como criterio orientador de la función educativa en el tercer nivel de formación. La orientación que se confiere a la RS en el Programa Sectorial significa que cada institución debe crear las alternativas de solución a los problemas

cotidianos que enfrenta la sociedad en la búsqueda del desarrollo local y nacional.

Lo anterior enfrentó algunas complicaciones ya que México ingresó al siglo XXI en condiciones de violencia e inseguridad social nunca antes experimentadas, producto de la lucha frontal iniciada por el Estado en contra del crimen organizado, las cuales arrojaron un alto costo social en pérdida de vidas humanas, acompañado de cuantiosos daños colaterales en la actividad económica, la seguridad y estabilidad social y emocional que desalienta el presente y ensombrece el futuro de las actuales generaciones de mexicanos en formación. Hoy, al aumento de la pobreza extrema, la ingobernabilidad y la destrucción del tejido social, se acumula el descrédito social y una desconfianza hacia el sistema político, legislativo y judicial, los cuales son cada vez más cuestionados. La naturalización de la injusticia y la impunidad, así como la justificación de la exclusión y la desigualdad social, se suman al clima de impotencia, indignación y miedo, con el que convive la mayoría de la población mexicana (Aguayo, 2014).

El consenso generado por la ANUIES (2012), acerca de la noción RSU para las IES, conlleva el reconocimiento de que todas las actividades, no solo las de extensión, deben estar orientadas a la atención de las demandas de un entorno institucional en constante transformación. Los cambios atienden tres vertientes: 1) sustitución del paradigma acerca del desarrollo nacional y local, para la construcción de un país más justo, equitativo y democrático; 2) reformulación de las prácticas de diseño y planeación de políticas de educación superior, ciencia y tecnología, reemplazando políticas sexenales por otras de largo aliento, éstas últimas orientadas a afrontar, con un carácter incluyente, problemas sociales, políticos, económicos y ambientales prioritarios en marcos de incertidumbre; 3) las IES deberán impulsar procesos de transformación interna para que los propósitos de las funciones sustantivas se realicen bajo el principio de libertad y compromiso social; promoviendo transversalmente la formación humanística, crítica y reflexiva que incorpore la paz, el progreso, la justicia social y los derechos humanos como valores; genere soluciones innovadoras y viables para los problemas científicos, educativos, políticos, económicos y sociales de México y se estimulen la investigación, la creación y la divulgación del conocimiento con un carácter incluyente.

Transformación de la función social de la universidad: antecedentes

El origen de una forma distinta y más amplia de concebir el compromiso de la universidad pública con la sociedad, se ubica en el concepto de función social de la universidad, incorporado a partir de la Reforma de Córdoba, Argentina en 1918 (Tünnermann, 1998) sedimento a partir del cual se crearon al interior de las IES latinoamericanas, las áreas de extensión y/o vinculación, destinadas a "sacar" a la universidad de sus muros para llevarla a la sociedad.

En un contexto que rebasó con mucho el aspecto meramente académico, dicha Reforma fue la respuesta de sectores emergentes frente a resabios coloniales que colocaron a la institución en la disyuntiva de: continuar reproduciendo el *status quo* existente, caracterizado por ser excluyente y conservador de las desigualdades heredadas del periodo colonial, o romper con esas ataduras e incorporarse a un proceso de modernización incluyente y proactivo. Tünnermann (*op. cit.*:110), recupera algunos puntos del Manifiesto de este movimiento:

> Las universidades han sido hasta aquí, el refugio actual de mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos –y lo que es peor aún- el lugar en donde las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil.

Según Tünnermann *(op. cit.*), entre las reivindicaciones que trajo consigo la Reforma de Córdoba y que son fundamentales en las universidades públicas actuales, se encuentran la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, la regulación del ingreso y permanencia del profesorado, la ampliación de la cobertura sin distingos sociales, la gratuidad de la enseñanza y en general la modernización de la vida escolar y académica. De esta reforma se recupera lo relacionado a la extensión universitaria, sustentada en el fortalecimiento de la función social de la universidad y su proyección al pueblo, tanto de su quehacer académico, como de la preocupación y ocupación de los problemas sociales, económicos y políticos nacionales.

En el siguiente apartado se analiza el Plan Institucional de Desarrollo 2012-2018 de una UPE mexicana para conocer la forma como, desde sus tres funciones sustantivas y la

adjetiva, asume el paradigma de la RSU.

La interpretación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos de la RSU

El Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) es el documento que por normatividad, debe elaborar cada administración para señalar el rumbo hacia donde se orientará el quehacer de la institución en cada gestión sexenal, recreando y construyendo en dicho Plan una perspectiva de futuro. En la administración 2012-2018, dicho PIDE ubica en el centro de su propuesta el desarrollo sustentable, y deriva de él seis campos problemáticos a partir de los cuales se generan proyectos estratégicos que marcan el desarrollo de la actividad sustantiva de la UAEM.

En el documento orientador de la gestión 2012-2018, la UAEM aspira a posicionarse y consolidarse como una institución pública de carácter incluyente, laica y democrática, legitimada y prestigiada socialmente por su calidad y pertinencia en la formación de sus estudiantes cuyo principal criterio es la dignidad humana y cuyo fundamento es el esfuerzo de eticidad necesario para la realización de los valores que están en la raíz de la condición humana y que contribuyen a satisfacer las necesidades de libertad, elevación de la conciencia, socialidad y constitución del educando como sujeto.

El proyecto que enarbola la mencionada administración de la UAEM, trasciende la función de formar cuadros profesionales; intenta hacer de ella un espacio democrático de reflexión e instancia crítica del acontecer social, abierta al diálogo e intercambio permanente con la sociedad a la que se debe, presta a defender valores tales como: libertad, justicia, eticidad y solidaridad con todos los sectores de la población, especialmente con aquellos en situación de exclusión social; y comprometida con un proyecto de futuro que responda simultáneamente a las exigencias de la modernización y a una visión del desarrollo nacional acorde con sus raíces y sus problemas.

Dentro de los valores que sustentan el quehacer de la UAEM y que nos interesa recuperar en este trabajo, está el de *Responsabilidad social,* el cual se presenta en el cuerpo del PIDE con diversas acepciones. Pareciera que se asume, dependiendo el contexto, como: compromiso, obligación, deber y solidaridad, para impulsar la educación media superior y superior pública y avanzar hacia una visión incluyente del desarrollo nacional; el

imperativo de renovar el compromiso con los jóvenes estudiantes, con sus comunidades locales, con la entidad federativa y con el país.

De acuerdo con el PIDE, la globalización económica y sus efectos han confrontado el quehacer y los alcances de la universidad pública de los países no desarrollados como es el caso de México. A la universidad pública se le hacen señalamientos sobre su altísimo costo de operación -siempre visto como un gasto para quienes cuestionan la viabilidad de la educación superior pública- y la generación acumulada de profesionistas desempleados, como si el crecimiento del mercado laboral fuera obligación de las instituciones educativas. También se exige a las instituciones públicas reorientar y/o renovar la oferta de sus programas educativos, la formación y orientación de los recursos para la investigación y se le cuestiona su escasa o limitada vinculación[2] con el sector productor de bienes y servicios.

Si bien es cierto, los problemas económicos mundiales y sus repercusiones locales en un mundo cada vez más interconectado, son los que acaparan la atención y preocupación de las mayorías, la UAEM en su PIDE advierte que la crisis actual del mundo capitalista no es sólo de naturaleza económica, sino que incluye la concepción de la vida y del hombre surgida en la Europa renacentista, ante una apuesta total por el progreso ilimitado que traería la ciencia para resolver todos los problemas de la humanidad.

Según el Plan Institucional, vivimos una crisis civilizatoria, esencialmente ética, que se resume en una sola y trágica paradoja: la deshumanización de la humanidad. El avance vertiginoso de la ciencia y de la técnica y su impacto en las diversas dimensiones de la vida de los hombres, generó la idea del progreso ilimitado e interminable que acabaría con todos los problemas y males de la sociedad mundial para encauzarla hacia el desarrollo. Sin embargo, la postmodernidad mostró que ese avance fue perdiendo sentido y la ciencia y la tecnología fueron dejando solo y desamparado al hombre que les dio vida hasta que, finalmente, el conocimiento, unido al dinero y al poder, contribuyó a construir el gran engranaje que mueve y controla el mundo; prometiendo prosperidad, paz, justicia y democracia para todos pero que, en realidad ha degradado las condiciones de vida de la inmensa mayoría de los habitantes del planeta; el hombre moderno es pieza fundamental y no parece poder o querer escapar de dicho engranaje (Sábato, 2004 citado en UAEM, 2013).

La crisis que agobia al grueso de la especie humana ha colocado a la educación en una situación coyuntural, o se reproduce el mismo paradigma ya agotado o se intenta un cambio de gestión para innovar y aprovechar la oportunidad política, para recuperar el sentido que exige la creación y recreación de una institución pública resignificadora y dinamizadora de su tarea social y para renovarse, articulando, diseñando y operando estrategias para actuar en el mundo con responsabilidad y compromiso social.

Hoy más que nunca -sentencia el PIDE de la UAEM- se requiere de una universidad interesada y ocupada en proporcionar las condiciones para que su comunidad alcance una formación caracterizada por sujetos autónomos, dignos, solidarios, comunicativos, críticos, íntegros, sociables y con sentido ético, dispuestos a constituirse en el pilar de un proyecto educativo integrador de las diversas dimensiones de la vida humana y capaces de coadyuvar al desarrollo de esferas públicas, en donde el aprendizaje permanente sea el fundamento de un nuevo desarrollo humano. O como lo ha expresado Narro (2009, citado en UAEM, *op. cit.)*, una universidad pública que asuma como irrenunciables la lucha por la libertad y la justicia, el cuestionamiento crítico de la realidad social, que cultive la pluralidad y defienda la razón del diferente. Una universidad pública humanista, creativa, innovadora, tolerante y siempre a la búsqueda de acuerdos entre los actores de la comunidad universitaria.

El PIDE recuerda que, la UAEM en sus más de 60 años de fructífera vida académica ha estado, aunque de manera intermitente, junto a la sociedad morelense y sus problemas. La formación de profesionales, la generación de conocimientos, la elaboración e implementación de proyectos orientados a impulsar el desarrollo socioeconómico, la difusión de la ciencia y la cultura e incluso la prestación de servicios, han sido sus tareas fundamentales. Evidencia de ello son los miles de profesionales con calidad científica, sentido humanista y responsabilidad social, que han sido formados en sus aulas.

En la segunda década del siglo XXI, la UAEM recupera su papel protagónico en la entidad y construye una misión para convertirse en una universidad pública de calidad y pertinencia social, con un proyecto de universidad incluyente, entendiendo la inclusión social como una condición necesaria para la viabilidad y la gobernabilidad y no sólo como un imperativo ético. Para lograrlo, orienta su acción educativa hacia la búsqueda de una

nueva síntesis cultural basada en la conciliación del individuo con la comunidad, que sin desconocer la racionalidad científica y la técnica alcanzada, sí requiere su reubicación del lado del ser humano y no en contra de él. En otras palabras, se trata de recuperar el sentido humano de la ciencia y la técnica, fijar sus límites éticos; con ello construir una nueva síntesis cultural que concilie objetividad y subjetividad, que estimule el reconocimiento del otro y la solidaridad social, que ajuste el bien individual y el bien común, que promueva la democracia representativa y la participativa para en última instancia, fomentar la libertad individual y la comunitaria.

Para caminar hacia esa universidad incluyente, se requiere realizar un ejercicio de autocrítica, irrenunciable en toda universidad pública, superar prácticas históricamente conformadas y profundamente enraizadas; superar el enfoque disciplinar, fragmentado, aislado y de conocimientos descontextualizados, para articular funciones sustantivas a partir de proyectos de extensión, investigación y desarrollo pertinentes que hagan de la realidad social, económica, política y cultural su objeto de estudio e intervención. Lograrlo implica hacer del currículo, un espacio de producción y creación simbólica y cultural, una unidad generadora de sentidos, significados y sujetos; y, sobre todo, volver a lo esencial del hecho educativo: el diálogo de saberes como estrategia formativa y de articulación inter y transdisciplinaria.

A través del proyecto de una universidad incluyente y con responsabilidad social, la UAEM busca avanzar hacia la conversión del hecho educativo en un acontecimiento ético que permita al estudiante su formación como sujeto social; una institución educativa no sólo comprometida con avanzar en el conocimiento sino que también cuestione el uso ético que de él se haga; que no se limite a formular proyectos de investigación o desarrollo técnicamente fundamentados y a producir “recursos humanos” competitivos al servicio del gran capital, sino también comprometida con los valores y la cultura de la sociedad a la cual sirve, capaz de superar los riesgos de un futuro deshumanizado, de la economía a ultranza, del éxito sin ética y del progreso sin sentido ni significado.

Para lograrlo, la UAEM asumió en el PIDE compromisos tales como: ampliar de manera sostenida su cobertura y hacerlo con calidad y pertinencia social y desarrollarse en una doble vertiente: adecuarse críticamente a las exigencias de la modernización

globalizada, conservando sus propias tradiciones, pero reorientando su oferta de carreras, investigaciones y formas de relación con los sectores económicos, con la entidad federativa y asumir una visión incluyente del desarrollo nacional.

Esto implica contribuir a contrarrestar los efectos negativos que trae consigo la modernización globalizada existente (crecientes desigualdades sociales, desempleo, pérdida de valores, inseguridad y violencia y deterioro ambiental, entre otros), orientar las profesiones, investigaciones y servicios universitarios, con un criterio de inclusión social, hacia una mayor atención de los grupos sociales más desprotegidos y vulnerables, especialmente los jóvenes en edad de cursar la educación media superior y superior que, por su condición, están excluidos de este derecho.

Por tanto, la pertinencia social de la UAEM está determinada en función del papel que desempeñe hacia la sociedad y de las expectativas de ésta con respecto a la institución. Dicha pertinencia se materializa a partir de la contribución a la solución de problemas de la realidad en contextos sociales, económicos, culturales y políticos concretos; al igual que en la democratización al acceso de sus servicios, los vínculos con los sectores productivos y el mundo del trabajo, la atención a los sectores vulnerables y a los grupos excluidos de la educación superior, la diversificación de servicios académicos y el impacto de la docencia, la investigación y la extensión universitaria en escenarios sociales concretos, entre otros.

Desde esta perspectiva, la vinculación postulada por la UAEM en su actual PIDE es compleja, plural y multidimensional en tanto está mediada por sujetos sociales diferentes que actúan con fuerza, intereses, lógicas y dinámicas distintas entre sí y dentro de la sociedad misma. Es decir, está mediada por la heterogeneidad social, económica, política y cultural. La modalidad tradicional de vinculación exige romper con esquemas lineales de trabajo que históricamente han favorecido el aislamiento de funciones y de instituciones (ANUIES, 2012, citado en UAEM, *op. cit.).*

Frente a estos desafíos, se plantea implementar proyectos estratégicos de vinculación para abordar, a través de la formación, la investigación, la extensión, la innovación, la transferencia tecnológica y la socialización, retos complejos de alcance no sólo local o nacional, sino mundial, con un enfoque holístico y desde una perspectiva de sustentabilidad.

El proyecto estratégico emerge pues como unidad operativa básica de la planeación que permite delimitar un campo de la realidad, delinear acciones, asegurar una transformación y empujar la realidad hacia una situación deseada. Dicha planeación se adopta como:

> […] opción viable y pertinente para impulsar el desarrollo institucional en virtud de sus características sustantivas: se apoya en diagnósticos actualizados y permanentes sobre el contexto interno y externo; el sujeto de la planeación se compromete con el objeto planeado y forma parte de él; es horizontal y compartida; su dinámica se adapta a condiciones cambiantes; es una mediación entre el conocimiento y la acción; el futuro se construye a partir del permanente dominio del presente; se concibe en función del aprovechamiento de las oportunidades del entorno; se desplaza entre la incertidumbre y la previsión; se inspira en un proceso no lineal. Construir el futuro más que pensar en el futuro parece ser el axioma más sustantivo del pensamiento estratégico (UAEM, op. cit.:45).

Los proyectos estratégicos como instrumento de evaluación y desarrollo del quehacer de la UAEM, se convierten en la correa de transmisión de una estrategia de vinculación, innovación y creación intelectual, científica y cultural en ámbitos microsociales específicos, integradora de las funciones sustantivas de la UAEM, y orientada, en última instancia, a la formación de sujetos sociales de acuerdo con la misión y visión institucionales. Estos proyectos permiten identificar realidades nuevas y, por tanto, abren la posibilidad de desear otra realidad que la existente. De aquí el imperativo de la vinculación y la necesidad de imaginar, formular e implementar proyectos estratégicos innovadores, tanto en las áreas científicas y tecnológicas, como las sociales, humanísticas y educativas, articulados a las necesidades sociales y a los grandes retos del entorno en el actual momento histórico. Los proyectos estratégicos en desarrollo son: Problemas Energéticos (Energías renovables), Conservación Ambiental (Tecnologías ambientales), Seguridad Alimentaria (Producción de alimentos), Alternativas Farmacéuticas (Tecnologías farmacéuticas), Educación y Cultura (Complejidad y aprendizaje) y Seguridad Ciudadana (Estudios de la comunidad) (UAEM, *op. cit*.).

Asimismo, existe la exigencia de recuperar el sentido original de la extensión universitaria para construir, a través de ella, una relación más horizontal, estrecha y comprometida de la institución con su entorno social, que fomente una relación de comunicación y mutuo aprendizaje en un constante diálogo e intercambio de saberes entre

dos interlocutores: universidad y sociedad, de igual importancia, interactuantes e interdependientes. De acuerdo con Tünnermann (1998), mostrar que la RSU es más que actividades de extensión, se logra a través de confrontar las políticas económicas neoliberales con las necesidades y demandas sociales sin que medie un fin instrumental para el mercado laboral.

El PIDE de la UAEM, retoma el pensamiento complejo de Morín (2006, citado en UAEM, *op. cit.),* en la búsqueda por lograr relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa, asumiendo que la parte está en el todo y el todo está en la parte; y reconocer a la vez la imposibilidad y la necesidad de una "totalización, de una unificación, de una síntesis", con la conciencia plena de la naturaleza inacabada de todo conocimiento, de todo pensamiento y de toda obra. En este sentido, para la UAEM (*op. cit.: 33):*

> […] los proyectos estratégicos no son sólo una secuencia lógica de actividades que articula insumos, medios y resultados. Son, ante todo, espacios de posibilidad para la construcción de pensamiento, de interacción y articulación para la construcción de una pluralidad de futuros posibles, de oposición a la premisa de que el futuro es único e inevitable, determinado fatalmente por las "fuerzas del mercado" y que, por tanto, cualquier otra posibilidad está de antemano descartada por la historia.

Es así que, de acuerdo con el PIDE de la UAEM (*op. cit.),* los proyectos estratégicos proporcionan el contexto necesario para develar y comprender la lógica de esas concepciones y prácticas desde una perspectiva histórica y su formulación obedece a la necesidad de intervenir, transformar y reorientar una realidad multidimensional que es simultáneamente, delimitable, insatisfactoria y perfectible. Estos proyectos, deben someterse a una acción de mejoramiento continuo a fin de asegurar ajustes oportunos durante toda una secuencia de desarrollo. La evaluación no se reserva a los resultados, pues ello significaría omisiones irreversibles durante el proceso.

También destaca la UAEM (*op. cit.)* en su PIDE 2012-2018, que la planeación estratégica no se reduce a "soñar" el futuro sino que posibilita la construcción del porvenir. El conocimiento del presente y la acción aquí y ahora son lo que marca la operatividad de la planeación estratégica. El futuro se construye desde el presente y su imagen prefigurada guía la acción.

Los temas transversales hacen referencia a problemas y conflictos socialmente relevantes que afectan actualmente a la población mexicana en su conjunto, al propio individuo y a su entorno natural y que al no ser atendidos, afectarán a las generaciones futuras. En suma, la UAEM (*op. cit.*), legitima la planeación estratégica por encima de la racionalidad técnica, privilegia la percepción de lo político e histórico; más que establecer opciones para una realidad estable y previsible, asume una realidad disruptiva e incierta; en lugar de decidir desde arriba y desde el centro, promueve la participación y en lugar de proyectar ideas sesgadas, fomenta alternativas flexibles y ajustadas a las incertidumbres.

Esta exigencia de compromiso ético y utopía está implícita en el PIDE 2012-2018. Para responder a tal exigencia, la UAEM (*op. cit.*), exhorta al abandono de prejuicios, egoísmos, ideas arcaicas, inercias y rutinas intelectuales, académicas y administrativas; a reinventar lo más valioso de la cultura institucional; a romper el dogma del "pensamiento único" y de adaptación a lo dado; asumir la realidad socio-histórica en movimiento y, lograr un posicionamiento en el actual momento histórico, recuperar la historia y la cultura como elementos vivos y actuantes en la construcción de la realidad institucional y social; practicar la autocrítica y hacer de la imaginación una necesidad para asumir un liderazgo institucional ante la realidad de la entidad, del país y del mundo.

Conclusiones

La UPE mexicana bajo estudio y su posición respecto a la RS se caracteriza por "hacer mucho con poco", entre las acciones que se han concretado destacan:

a) Acciones para mejora de la calidad:
   - Conformación de una planta docente coadyuvante de la formación de los estudiantes. Desde hace cinco periodos rectorales se ha ido conformando una planta de docentes investigadores de tiempo completo, quienes cuentan con la habilitación para llevar a cabo investigación, con altos niveles de impacto en diversos campos disciplinares y multidisciplinares y que al mismo tiempo participan en los programas educativos de licenciatura y posgrado. Las características de esta planta aglutina en su mayoría profesores con posgrado, además un alto porcentaje de ellos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)[3] y cuentan, de acuerdo con las políticas educativas del país, con el denominado perfil deseable[4] y se organizan

en Cuerpos Académicos, muchos de los cuales están consolidados en sus áreas de investigación.

- Ofrecer a la sociedad programas educativos evaluados o certificados bajo estándares de calidad que faciliten el desempeño laboral de los egresados. Este ejercicio representa conocer las condiciones en que se lleva a cabo la formación de profesionales para desarrollar los mecanismos que permitan una mejora constante de los procesos.
- Gestionar presupuestos extraordinarios para incrementar y dar mantenimiento a la infraestructura existente tanto ante las autoridades hacendarias, como a través de la participación en bolsas de financiamiento de programas del gobierno federal y gestionando ante el H. Congreso Legislativo del estado del Morelos y el ejecutivo del mismo, el cumplimiento del presupuesto ordinario. La infraestructura de la universidad con RS en el marco de su principio de inclusión, obliga a la institución a hacer las adecuaciones para adaptar las instalaciones a las necesidades de grupos en condiciones diferentes.

b) Acciones del compromiso por recuperar la función social de la universidad pública estatal mexicana

- Ampliación de la cobertura para atender una población cada vez mayor de jóvenes en diversas comunidades de la entidad federativa. Una de las acciones es la creación de nuevas unidades académicas y claustros distribuidos en el territorio estatal.
- Entre estas posibilidades de ampliación de la cobertura, la UAEM a través de su PIDE, asume una RSU con modelos alternativos, considera que los cambios incluyen adaptaciones para personas con necesidades educativas especiales. Entre los que ya se cuentan con exámenes de ingreso, para ciegos y débiles visuales y se trabaja en implementar este tipo de exámenes para sordos.
- La vinculación social y política con el entorno de la universidad. Se abren canales de comunicación y espacios físicos para dialogar y hacer frente común en un encuentro de Pueblos de Morelos para atender las problemáticas comunes. Se integran brigadas de prestadores de servicio social que acuden a las comunidades marginadas para proporcionar orientación sobre problemas detectados en las

mismas. Se publican documentos, con base en diagnósticos y estudios que denuncian las condiciones que agravian a la sociedad morelense. Estas acciones se basan en un fundamento ético político en el que la participación política es de hecho y movilización.

Estas son algunas acciones que muestran la forma en que la UAEM (*op. cit.*), ha interpretado la noción de RSU, sin embargo, en un proceso reflexivo continuo, se llevan a cabo evaluaciones y se realizan adecuaciones a los programas así como a la conceptualización de la función social de la universidad pública en el siglo XXI.

Referencias

Aguayo, S. (2014). *Atlas de la seguridad y violencia en Morelos*. México: UAEM-CASEDE.

Aldeanueva, I. (2015). Videoconferencia: "*40 años de investigación académica en Responsabilidad Social Corporativa. Una revisión de la literatura*", presentada en el Congreso Internacional sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria, organizado por la Fundación Luis Amigó y celebrado en la ciudad de Medellín, Colombia, del 4 al 6 de mayo del 2015.

Aldeanueva, I. y Benavides, C. (2012). La dimensión social de la educación superior: universidades socialmente responsables, en *Boletín Económico de Información Comercial Española Nº 3024*, Ministerio de Economía y Competitividad, del 1 al 31 de marzo de 2012, Madrid.[Consultado el 7 de agosto de 2015] <http://www.revistasice.com/CachePDF/BICE_3024_51-58__2F83CF6CD09AE70FDC3BF7069F1228F5.pdf>

ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.

ANUIES (2006). *Consolidación y avances de la educación superior en México: Elementos de diagnóstico y propuestas*. México: ANUIES.

ANUIES (2012). *Inclusión con Responsabilidad Social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México: ANUIES.

Casilla, D. y Camacho, H. (2012). Evaluación de la Responsabilidad Social Universitaria. En *Opción*, Año 28, No. 69, 2012, pp. 452-465.

De la Isla, C. (1998). *Responsabilidad Social y Universidad: De la perplejidad a la utopía.* México: Ediciones Coyoacán-ITAM.

Gaete, R. (2010). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. En *Revista de Educación*, 355.

Mayo-agosto 2011, pp. 109-133.

Gaete, R. (2010b). Discursos de responsabilidad social universitaria El caso de las universidades de la macro zona norte de Chile pertenecientes al Consejo de Rectores. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 128, 2010, pp. 27-54.

Gelonch, A. (2012). La responsabilidad social corporativa en Europa. Retos y oportunidades. En Galán, J. y Sáenz, A. *Reflexiones sobre la responsabilidad social corporativa en el siglo XXI.* España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Martí-Vilar, M., Almerich, G., Cifuentes, J., Grimaldo, M., Martí, J., Merino, C.Y Puerta, I. (2011). *Responsabilidad Social Universitaria: Estudio iberoamericano sobre influencia de la educación en la formación de profesionales responsables con la sociedad*. [Consultado el 1 de octubre de 2015]<http://fci.uib.es/digitalAssets/184/184800_marti.pdf>

Martínez, C., Mavarez, R., Rojas, L., Rodríguez, J., 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*. México. [Consultado el 15 de agosto de 2015] http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa15/m05p02.pdf

Martínez, L. (2013). Responsabilidad Social y Comunicación Institucional en los Centros Educativos. En *derecom*, No. 15. Nueva Época. Septiembre-Noviembre [Consultado el 12 de agosto de 2015] <Dialnet-ResponsabilidadSocialYComunicacionInstitucionalEnL-4399152.pdf>

Naval, C. y Ruiz-Corbella, M. (2012). Aproximación a la Responsabilidad Social Universitaria: La Respuesta de la Universidad a la Sociedad. En *Bordón* 64 (3), pp. 103-115.

OEI (2005). XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, Salamanca - España, 14 y 15 de octubre de 2005 *Declaración de Salamanca*. [Consultado el 13 de agosto de 2015] http://www.oei.es/xvcumbredec.htm

OEI (2015). *Boletín Nº 102 Más allá de 2015: Una Agenda Universal para la Transición a la Sostenibilidad*. [Consultado el 10 de julio de 2015] http://www.oei.es/decada/boletin102.php

Ojeda, J. (2013). Responsabilidad social, construcción de un concepto desde la percepción del docente universitario. En *TEACS*, año 5, número 12, enero - junio 2013, pp. 11-24.

Ramos, C. (2010).Una cultura de responsabilidad social universitaria. En *Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, Volumen 7 Edición No. 2, pp. 97-113. Stop

SEP (2013). *Programa Sectorial Educativo 2013-2018*. México: SEP.[Consultado el 10 de julio de 2015] http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion _13_18#.Vf2pntJ_MoI

Saforcada, E. (2009). Presentación. En Torres, Mariela y Miriam Trápaga (2010). *Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas*. Argentina: editorial Paidós.

Torres, M. y Trápaga, M. (2010). *Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas*. Argentina: editorial Paidós.

Tünnermann, C. (1998). La reforma universitaria de Córdoba. En *Revista Educación Superior y Sociedad*, pp. 104-127.

UAEM (2013). *Plan Institucional de Desarrollo 2012-2018*. México: UAEM.

UNESCO (2009). *Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París: UNESCO*. [Consultado el 15 de mayo de 2015] http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Vallaeys, F. (2006). Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo. [Consultado el 15 de febrero de 2015]<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cricS6/inbid.pdf>

Notas

1 Influido por la Reforma de Córdoba, cuyas implicaciones se analizan más adelante.
2 En algunas universidades públicas estatales ocurre con frecuencia que la autoridad educativa, por diversos medios, las induzca o presione para que establezcan un tipo de relaciones de vinculación de subordinación con el sector productivo de bienes y servicios
3 El Sistema Nacional de Investigadores fue creado por Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado.
4. Esta denominación reconoce a profesores que cumplen, con eficacia y equilibrio sus funciones de profesor de tiempo completo, como atender la generación y aplicación del conocimiento, ejercer la docencia y participar en actividades de tutorías y gestión académica, así como dotar de los implementos básicos para el trabajo académico a los profesores reconocidos con el perfil (PRODEP, 2015)

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA; UNA ACCIÓN IMPOSTERGABLE

Isabel Calderón
isatere21@hotmail.com

Resumen

Este escrito se propone hacer una revisión teórica de los términos de Responsabilidad Social y Responsabilidad Social Universitaria: alcances y desafíos. Para ello, se consideraron planteamientos basados en investigaciones realizadas por Jiménez (2006), Vallaeys (2007) Polo, Lobotón y Arredondo (2014) de las universidades de Chile, Perú y Colombia, respectivamente. Igualmente, investigaciones realizadas en Venezuela. En la revisión se presenta una aproximación de cómo se está asumiendo la responsabilidad social universitaria. Finalmente, se presentan algunas reflexiones.

Palabras clave: Responsabilidad, responsabilidad social y responsabilidad social universitaria.

Responsabilidad Social

La responsabilidad es la virtud o disposición habitual de asumir las consecuencias de las propias decisiones, respondiendo por ellas ante alguien; en tal sentido, como las virtudes no son facultades, son modos de ser; es una aspiración de todo ser humano ser feliz, de acuerdo con Aristóteles encontrar la felicidad, sólo es posible a través de la práctica de las virtudes.

Cuando se hace la revisión de la tradición teleológica o aristotélica, la interrogante principal es: ¿Qué he de hacer para ser feliz?; mientras que la posición deontológica pregunta ¿Qué he de hacer para actuar correctamente?; pareciera paradójico o soy feliz o soy bueno, pero no son decisiones que se contraponen; al contrario, deben estar vinculadas porque no se trata de cumplir con el deber para ser felices, es que haciendo lo que corresponde por decisión propia, se puede ser feliz. Porque todo aquello que se hace por imposición, por cumplir la norma, permite la aceptación social, pero distancia del gozo que proporciona el hacer el bien a los demás, por voluntad propia, deliberada y justa.

En consonancia, con De Dios y Oubiña (2012,2) “alcanza la felicidad el que hace lo que debe según su propia conciencia social y acierta con lo que favorece al progreso de la humanidad”. Responsabilidad entonces, es la capacidad de responder a un compromiso o

deber consigo mismo y con los otros. Isaacs (1988,139) enfatiza “los eventos que exigen una respuesta pueden ser la conciencia, o bien el tú de un semejante, el nosotros de la sociedad, y, en último término, Dios”. De las ideas anteriores, se deduce que la responsabilidad es un acto que tiene implícito dar cuenta de nuestras acciones, y aunque se omita la respuesta ante el otro, la conciencia siempre va a estar para recordarnos lo correcto o incorrecto de lo que hicimos o dejamos de hacer.

Ser responsable en palabras de Villegas y Castillo (2011) implica ir más allá del cumplimiento de un deber, es caminar voluntariamente hacia nuevos requerimientos en la relación con las demás personas, de ahí que hablar de **Responsabilidad Social** (RS) amerita asumir una postura cultural con alta sensibilidad social y, humana para tomar decisiones que favorezcan al desarrollo social.

Por consiguiente, la RS es considerada una dimensión ética que debe estar contenida en la visión de toda empresa o institución, en este sentido todos los esfuerzos deben sumar hacia la promoción y práctica de las acciones conscientes y comprometidas de todos los integrantes como un estilo de vida y no como mera retórica. La dimensión ética refiere que los integrantes de una institución u organización, no solo deben esperar obtener beneficios por la actividad que cumplen, también deben responder por los impactos de sus acciones.

Navarro (2003), apoyándose en la ideas de Aristóteles enfatiza, una persona no es moral, si únicamente conoce intelectualmente el bien; para serlo es preciso que realice actos virtuosos habitualmente, es decir, actos que apunten en dirección al bien, a la supervivencia y a la felicidad del hombre. Referirse a la RS alejada de la ética es un tanto complejo, pues el comportamiento del ser humano siempre va a mostrar sus convicciones y valores que caracterizan su forma de pensar y se manifiesta en sus acciones, de allí que expresiones como “hacer las cosas bien y al beneficio de los otros“, no pueden estar exentas de la dimensión ética. Desde este punto de vista, la acción de la RS no está enmarcada solo en lo que establece la ley, implica un sentido ético de lo correcto o incorrecto en la toma de decisiones y, su relación con los demás independientemente de las consecuencias.

La acción ejercida por una persona ya sea de manera individual o en colectivo debe ser para la mejora social. Sáez (2001) sostiene que la RS es la capacidad y obligación de responder ante la sociedad como un todo, por acciones u omisiones ejercidas, cuando

corresponde, desde alguna persona hacia todas las otras. Por su parte, Navarro (2003) señala: según la capacidad de acción, la RS será mayor o menor, en consecuencia, los efectos de las acciones u omisiones en la medida que alcancen a un número mayor de personas, indicará que la RS es alta.

Urzúa (2001), define la RS como: la orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que permita a todos igualdad de oportunidades desarrollar sus capacidades, eliminando los obstáculos estructurales de carácter económico social, cultural y político que incidan o impidan ese desarrollo.

En las ideas anteriores, se destacan las acciones individuales y colectivas que posibiliten la igualdad de oportunidades para desarrollar las capacidades en consecuencia, reducir la desigualdad que impida su desarrollo, aunque esto no es garantía; pues siempre se van a presentar ciertas desigualdades derivadas de la propia naturaleza del individuo por la forma distinta de aprovechar esa igualdad.

En estos tiempos, es apremiante pasar de una postura competitiva o enfoque egocéntrico a "hacer las cosas bien y mejor que los demás" a un enfoque ecológico que comprende "hacer las cosas bien y al beneficio de los otros". Caracterizada por un consciencia organizacional inclusiva, que precisa de la disposición y voluntad de sus miembros. Otra característica es el sentido de pertenencia, de tal modo, que todos los integrantes sientan y piensen en función del bien común, que la misión y visión no sea un ideal intangible; por cuanto se construye y concreta cada día en las acciones de las personas que conforman la organización.

Importante también, la definición de Vallaeys (2008) quien sustenta que la RS es un sistema de gestión con base en criterios éticos de justicia y, sostenibilidad para lograr un desarrollo social y ambientalmente equilibrado en la tierra. Se encarna como gestión de todos los impactos internos y externos que la organización produce.

La concepción de organización o institución en Vallaeys (2008) explícita un código ético conforme a principios universales, relacionados con los conceptos de calidad de vida personal y laboral, salud y seguridad, entre muchos otros, en concordancia con lo solicitado en la Organización de las Naciones Unidas (ONU,1999) Pacto Mundial requiere que empoderen, apoyen y lleven a la práctica, en sus ámbitos de influencia, un conjunto de

valores fundamentales en las esferas de los derechos humanos, las condiciones de trabajo, el medio ambiente y la lucha contra la corrupción.

Este conjunto de obligaciones y compromisos, legales y éticos, tanto nacionales como internacionales, que provienen de los impactos que la actividad de las organizaciones producen en el ámbito social, económico, y ambiental se denominan RS.

Organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA, 2008, 7), en conjunto con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), definen la RS como:

> Una política de calidad ética del desempeño de la organización, que se ocupa de la gestión responsable de los impactos que genera hacia dentro y hacia fuera, solucionando continuamente los problemas diagnosticados en colaboración con las partes interesadas y/o afectadas.

Re-significando esta definición de RS se puede resaltar que se alude a la gestión bajo un enfoque holístico de impacto social y, ambiental que trasciende la organización (ética de la complejidad), se precisa de una gerencia que asuma los retos de cambio en todas sus dimensiones. Se requiere dar importancia al diagnóstico para conocer cuáles son las necesidades e intereses y las fortalezas de la organización y por ende, dar respuestas que satisfagan a todos (ética democrática) mediante la participación de los actores en la solución de los problemas. Es decir, cada participante es corresponsable de las acciones internas de la organización como en la proyección que hace ésta en la sociedad (acciones externas).

Es importante aclarar que la RS no se opone al avance científico o tecnológico, es cuestión de asumir una postura cultural con alta sensibilidad social y humana que implica tomar decisiones reflexionando sobre los efectos inmediatos o posteriores que estos puedan causar en el bienestar social, en la auto sostenibilidad y, otros aspectos vitales que garanticen la vida y la convivencia ciudadana. En suma, la RS es la esencia de una sociedad justa y armónica en la cual la toma de decisiones debe ser guiada por principios, valores personales y profesionales que favorezcan el bien común.

En investigación documental realizada por Villegas y Castillo (2011) afirman que la RS es un principio de conciencia y de actuar con responsabilidad, haciéndonos conscientes de los efectos y tomar decisiones si son realmente necesarias, sin que tengan un impacto negativo. Pareciera no existir conciencia acerca de su función y responsabilidad en asuntos

relevantes al deterioro o mejoramiento de la persona, del impacto en los grupos familiares, laborales o sociales, así como en la relación con la pareja, con los hijos, en las secuelas que puede causar en la tranquilidad ciudadana y en la descomposición o mejoramiento social

Las autoras expresan su preocupación que se siga formando profesionales, personas con alta habilidad para el desempeño de una función científica y técnica para contribuir con alta eficiencia al desarrollo y la productividad, sin que posean un solo toque de sensibilidad humana y social. Es allí donde es imperante que se asuma en las instituciones de educación superior la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como eje transversal en la formación de los estudiantes; pero también, en los formadores y quienes hacen vida activa en la universidad: personal administrativo, obrero y comunidad en general.

A partir de las definiciones analizadas anteriormente, se presenta a modo de síntesis el Cuadro 1, en el que se precisan las implicaciones y énfasis de la RS, que busca hacer consciente que toda acción humana deber regirse por un código ético, con miras a minimizar daños sociales y maximizar el bien común.

Cuadro 1
Definiciones de responsabilidad social

Definición	Implicaciones	Énfasis	Autor
Capacidad y obligación	Responder ante la sociedad como un todo	Responder por acciones u omisiones ejercidas	Sáez (2001)
Actividades individuales y colectivas	Eliminar obstáculos estructurales de carácter económico, social, cultural y político que incidan o impidan el desarrollo	- Igualdad de oportunidades -Desarrollo de capacidades	Urzúa (2001),
Sistema de gestión	Gestión impactos internos y externos	Criterios éticos de justicia y sostenibilidad	Vallaeys (2008)
Gestión responsable de los impactos	Política de calidad ética del desempeño de la organización	Contribuir en la solución de los problemas a partir del diagnóstico	(OEA, 2008)
Principio de conciencia y de actuar con responsabilidad	Tomar conciencia de los efectos y tomar decisiones si son realmente necesarias	Reducir o eliminar el impacto negativo	Villegas y Castillo (2011)

Responsabilidad Social Universitaria: Alcances y desafíos

Ahora bien para poder comprender los alcances y desafíos de la RSU, es preciso revisar qué definición de RS están asumiendo las casas de educación superior. Entendiendo que la autonomía universitaria tiene un fin social institución orientada al "bien social" en la formación de conocimientos y principios éticos.

De allí que la definición de RSU no sólo estará en función del contexto social en el que se desenvuelven, sino que su código ético depende también de la definición que cada una de ellas construya en razón de su misión y visión institucional. El principal determinante del alcance y compromiso de la RSU depende del contexto en que se encuentre inserta la Institución universitaria.

En el contexto de las ideas anteriores, el rol de la educación es fundamental en el fomento de la RS, orientar los procesos al fortalecimiento de ciudadanos competentes para hacerse cargo del progreso económico, cultural y social de su entorno, es una tarea que la educación no puede, ni debe eludir; como proceso humanizador, debe fundamentar las bases para el desarrollo de la autonomía y la práctica de la libertad; por lo que su función debe comprender todos los estratos de la vida social.

Por tal razón, debe procurar el desarrollo de actitudes que favorezcan la independencia científica y tecnológica, sin embargo cuando sus acciones no reflejan la cultura del entorno social, estas, en lugar de liberar, terminan, como bien lo advierte la Organización de la Naciones Unidas (UNESCO) (1998,3) por "oprimir, destruir y crear dependencia". En este sentido, un proyecto educativo contextualizado considera al educando como centro de su desarrollo, la cultura de su tejido social, sus necesidades e intereses, capaz de reconocer las bases de su propia historia, para poder comprender y transformarla realidad donde se desenvuelve.

Por su parte, a comienzos del año 2001 se inició en Chile el proyecto "Universidad: construye país", liderado por la Corporación Participa y Fundación AVINA, participaron 13 universidades chilenas, cuyo objetivo fue difundir el concepto y la práctica de la RS en el sistema universitario chileno. Al respecto, el equipo coordinador del Proyecto Universidad: Construye País (2006) señalan RSU es 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: la gestión, la docencia, la investigación y la extensión. Respondiendo socialmente ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta. En otras palabras, la acción debe estar articulada con la formulación de proyectos encaminados al desarrollo del país. Derivado de este concepto se pude inferir que estudiantes y académicos deben formarse para la corresponsabilidad, apropiarse de la sociedad donde tienen derechos pero también responsabilidades y, compromiso ciudadano.

En este sentido, Jiménez (2006) expone que en Chile se observa una desintegración social, ciudades segmentadas y demandas por la protección del medio ambiente, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, y una mayor seguridad ciudadana, entre otras cosas. Ante este desafió es necesario tener ciudadanos comprometidos y socialmente responsables que, actuando desde organizaciones de la sociedad civil, desde la empresa y desde el Estado, generen alianzas permanentes orientadas a alcanzar una cultura realmente democrática y un desarrollo sostenible. En correspondencia con la autora, estos son los retos que precisan del rol de las universidades, idóneo para actuar como formadores de la ciudadanía comprometida con el desarrollo de su país, agentes de investigación de sus necesidades y características y, estar presentes contribuyendo de manera activa y significativa en la solución y/o transformación.

Importante mencionar algunos resultados expuestos por el equipo coordinador del proyecto "Universidad: construye país" (2006) (a) conformación de una red de trece universidades comprometidas con el Proyecto y con su finalidad de expandir la RSU; (b) creación de una comunidad de líderes de diversas universidades compartiendo y enriqueciéndose mutuamente; (c) institucionalización de la RS en organismos creados especialmente para ese fin o en instancias existentes ligadas a la Dirección de la Universidad, (d) elaboración compartida y consensuada del marco de referencia conceptual sobre RSU, los valores que la sustentan y, la manera de concebir la práctica e instalación de la RSU en la universidad y, en el sistema universitario; (e) profundización en aspectos de la realidad nacional y de la realidad universitaria, desde el punto de vista de la RS; y (f) visibilización, reflexión y aprendizajes sobre experiencias de RS realizadas por estudiantes universitarios. Estos logros evidencian el avance de estas universidades Chilenas en materia de responsabilidad social.

En Colombia, el Ministerio de Educación, citado en Polo, Lobotón y Arredondo (2014), apunta que la RSU debe estar presente en dos fases: (1) al interior de la institución, practicada con estudiantes, docentes y directivos, formándolos en valores como: solidaridad, tolerancia, convivencia, creando conciencia de su obligación tanto individual como colectiva, (2) al exterior que involucra a la sociedad en general en el marco del respeto teniendo en cuenta, el trabajo, la cultura, las costumbres y exigencias por parte del Ministerio de Educación y bajo la supervisión del mismo.

La RSU se visualiza desde dos dimensiones: (a) la formación, que comprende lo académico y (b) la formación ciudadana (principios y valores), que implican lo individual, pero también lo colectivo; en tanto que el individuo como ser social no puede desprenderse, ni evadir las consecuencias de sus acciones; así como una acción positiva lo puede enaltecer como ciudadano, con una negativa puede ser objeto de señalamiento.

En este orden de ideas, la RSU comprende la puesta en práctica de un conjunto de principios y valores, mediante los cuatro procesos claves señalados anteriormente. De la Cruz (2007) afirma que la RSU es una manera de ser, y de estar en la sociedad que tiene incidencia en todos los ámbitos de la misión universitaria.

La universidad está al servicio de la sociedad, con el compromiso de transformarla en pro de una calidad de vida, entendida por Martín (2009) como la capacidad de generar el emprendimiento a través de su proyecto de vida y, por ende, en el desarrollo de quienes la conforman; contribuye con la justicia, la innovación, la pertinencia; termina valorando a las personas como propósitos de formación y desarrollo; este último término es definido como la capacidad de las personas para satisfacer sus necesidades desde los modos de: ser, hacer, estar y tener.

El autor no solo compromete a los profesionales, también involucra a toda la sociedad, responsables de generar transmisión y extensión de conocimiento desde el claustro universitario. Es pertinente, destacar de la Pontificia Universidad Católica del Perú las afirmaciones de Vallaeys (2007), cuando asiente que RSU es la política de calidad con ética del desempeño de la comunidad universitaria, a través de una gestión responsable con impactos: educativos, cognitivos, laborales, ambientales para promover un desarrollo humano sostenible, válida para el desarrollo de la investigación.

Resaltar el alcance de los procesos de investigación; vía para promover el desarrollo y transformación de la sociedad, es una manera de explicitar mediante la docencia y la investigación como se puede conjugar una gestión responsable, en la medida que quienes conforman la organización asuman que su rol protagónico es impactar el contexto en el que está inmersa la universidad, no se puede quedar en los muros de la universidad, incluye tomar conciencia de su participación en prácticas de transformación social.

Para Bacigalupo (2007) la RSU representa una forma renovada de enfocar el compromiso social, centrándolo mucho más en la gestión ética de los procesos personales y mucho menos en la extensión concebida como una actividad independiente y paralela. Su característica radica en que demanda una toma de conciencia global de la Universidad acerca de sus impactos sociales. También Polo, Lobotón y Arredondo (2014) expresan que los grupos de interés interpretan la RSU de la Universidad Cooperativa de Colombia como la responsabilidad en el buen desempeño de los profesionales formados allí, cuando estos contribuyen y aportan al desarrollo desde la óptica del bien común y el bien colectivo con el entorno social.

Los autores mencionados coinciden al enfatizar la gestión ética como marco de referencia para contribuir al desarrollo de la sociedad, en el bien común con impacto social que favorezca al colectivo. Los alcances de la RSU se manifestarán cuando los procesos académicos de la Universidad se traduzcan en la formación de un profesional con capacidad de dar respuestas a los problemas existenciales de sí mismo y de su comunidad o sociedad.

Cuando se hace una revisión de los alcances de la RSU, los autores antes mencionados coinciden con Valleys (2007) sobre: (a) formar estudiantes agentes de desarrollo humano sostenible de su país; (b) gestionar adecuadamente los impactos de la universidad; (c) promover iniciativas y proyectos de desarrollo que se dirijan tanto hacia dentro de la universidad como hacia fuera, y que sean sostenibles, es decir integrados al funcionamiento normal de la institución, por lo que deben contribuir en una mejor formación y producción cognitiva en otras palabras, producir conocimientos socialmente útiles; (d) superar un enfoque meramente asistencial de ayuda a “beneficiarios necesitados”, promoviendo que docentes y estudiantes participen en proyectos sociales con actores externos.

Para que la universidad esté a tono con los nuevos tiempos, implica reorientar la visión integral de sus funciones académicas: docencia, investigación y extensión sobre un nuevo enfoque; entre lo que la sociedad demanda por una parte y la coherencia interna que debe regir en la búsqueda de la pertinencia social que aspira el contexto de las instituciones de educación superior. De manera que la RSU será posible, cuando sus miembros la asuman como parte de una cultura en la cual el discurso y la acción, se conjuguen para promover el cambio social, el desarrollo y transformación del entorno.

En este sentido, Ramos (2010) exhorta, quienes trabajen en los espacios universitarios deben poseer conciencia ciudadana y sensibilidad social, asumidas ambas como una vocación en ejercicio, además adoptar el sentido de solidaridad y compromiso social de la institución; por cuanto la RS constituye una de las manifestaciones más significativas de la ética organizacional; entendida como el conjunto de reglas o pautas que una institución o empresa establece para que sus miembros asuman un comportamiento ético dentro y fuera.

En la medida que las personas que conforman una organización conozcan estas normas y, sean asumidas por todos posibilitará crear una cultura ética que favorezca la toma de decisiones basada en valores, solo la práctica responsable permitirá que la estructura organizacional se fortalezca o se debilite. Sin duda, estas exigencias representan profundos cambios estructurales y por ende, un sustancial cambio de paradigma para orientar el comportamiento organizacional más allá de la inmediatez, en el marco del ejercicio responsable de la comunidad educativa universitaria en el bien común sostenible en el respeto para deliberar, tomar decisiones y actuar hacia la garantía de la supervivencia humana.

En Venezuela, Rangel, Amaya y Contreras (2011) realizaron una investigación titulada "La Responsabilidad Social Universitaria en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET)", el objetivo fue explorar la opinión que tienen los actores involucrados en esta universidad sobre la RSU.

Al respecto, los actores o informantes de la investigación realizada por Rangel, Amaya y Contreras (2011, 16) señalaron

> 'la universidad no tiene las prioridades para desarrollarla ya que en ella siempre priva lo urgente de lo importante' 'la UNET… no es una comunidad de aprendizaje… los estudiantes van por una parte, los profesores por otra, los

> empleados por otra y los trabajadores por otra;….'. '…la ética se ve afectada por el afán político… de algunas personas que velan por sus propios intereses, cuando la política universitaria, la RSU es un compromiso de todos'

Las investigadoras concluyen: en la RSU debe estar inmersa una comunidad congruente y transparente en lo que es, lo que hace y lo que dice, una nueva cultura académica centrada en la ética, en el transitar hacia un conocimiento 'socialmente robusto' en la creación de comunidades de aprendizaje con actores externos, y en la profundización de una gestión social del conocimiento hacia las comunidades, el sector productivo y las políticas públicas, con una reforma institucional integral.

Derivado de las ideas expuestas, en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), aún está en el proceso de apropiarse de la RSU como estrategia de gestión. No es un proceso fácil implica un cambio de paradigma sobre la propia organización y su función social con una dimensión ética; que aunque se construye y se reconstruye debe tener principios claros establecidos en su misión y visión sobre su RS comprendida y practicada por quienes hacen vida universitaria dentro y fuera del alma mater.

Ramos (2010) realizó una investigación titulada "Hacia una cultura de Responsabilidad Social Universitaria". El estudio estuvo orientado a analizar el modelo teórico de la Universidad de Servicio en el marco de la RS y su relación con el entorno socioproductivo; a los fines de lograr en ella la adopción de medidas propulsoras de la innovación integral de sus procesos y servicios en el marco de las funciones: docencia, investigación y extensión y como objetivo específico de cierre, generar una propuesta de Universidad de Servicio, centrada en el nuevo paradigma de relación con el entorno, tendiente al cumplimiento de la RS, como modelo de desarrollo humano y social universitario. Esta investigación la realizó con 40 docentes pertenecientes a cinco (5) universidades ubicadas en el estado Zulia.

Los resultados determinaron poca garantía del mercado laboral para egresados; mediana pertinencia de la investigación con problemas del país, poca diferenciación entre asistencialismo y responsabilidad social. El autor precitado concluye que es necesario proponer una nueva estructura organizacional, en otras palabras, redimensionar y modernizar los procesos implícitos y explícitos de las tres funciones básicas universitarias docencia, investigación y extensión. Además, estrechar lazos con grupos de interés externos

para impulsar una cultura de RS.

Las investigaciones realizadas por Rangel, Amaya y Contreras (2011) y Ramos (2010) se constituyen en un marco de referencia sobre la RSU en Venezuela dan cuenta por donde transitan las universidades para empoderarse de la Responsabilidad con un fin social, se avizoran intenciones de compromiso por sumar cambios donde los valores y principios éticos de justicia social se encuentran trastocados por políticas enquistadas más en el poder, que en el bien común del pueblo.

Justamente, en el marco sociopolítico venezolano se crea la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior aprobada según Decreto publicado en la Gaceta Oficial Nº 38.272 del 14 de septiembre de 2005, es pertinente citar a Villegas y Castillo (2011,3) quienes plantean la siguiente interrogante "¿Qué aporta el cumplimiento del servicio comunitario por parte de los estudiantes de educación universitaria al desarrollo de la responsabilidad social?".

En este sentido es preciso resaltar uno de los fines establecido en el artículo 7 de la Ley del servicio comunitario (2005) que reza "Formar a través del aprendizaje-servicio, el capital social del país". De allí la razón, que justifica porque hacer referencia de esta ley en el marco de la RSU.

La ley establece la participación ciudadana del estudiante universitario, la integración conocimiento-comunidad, mediante proyectos orientados a resolver las necesidades como un acto de reciprocidad con la sociedad. Entendida la comunidad como un espacio donde se aprende de los saberes populares los modos de producir conocimiento, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes una forma de aprender y de investigar. Por ende, si se asume un rol dinámico al servicio de la transformación de la realidad social como lo señala, Lagos (2008, 2) "la promoción del Servicio Comunitario no será vista como un añadido a la dinámica institucional sino una expresión de la Responsabilidad Social que la Universidad asume con el país".

Sin embargo, vale la pena acotar algunos señalamientos que Villegas y Castillo (2011) vislumbran sobre el servicio comunitario; la misión de estimular y fortalecer el protagonismo estudiantil bajo la metodología de aprendizaje–servicio, requiere para los

universitarios el conocer, aprender, reflexionar y analizar sobre una metodología que hasta ahora ha sido poco estudiada en el país, pues la revisión de documentos publicados por diversas instituciones, permiten observar una alteridad en los términos "trabajo comunitario" y "servicio comunitario", dándoles igual significado. Otro aspecto a considerar es la revisión de los diseños curriculares de carreras universitarias, acusa una ausencia de asignaturas que contribuyan en los estudiantes al logro de las competencias sociales y emocionales, necesarias para el trabajo comunitario, desarrollándose solamente cursos rápidos dirigidos más a la información que a la formación ciudadana que el caso requiere.

En relación con los desafíos que se le plantean a la universidad desde la RS, Cohen (2007,1) apunta "*construir procesos sociales con identidad regional sostenibles que aseguren un verdadero empoderamiento desde la base"*. Conforme con las ideas del precitado autor, la condición de base para un desarrollo social sostenible universitario será posible, en la medida en que quienes hacen vida universitaria puedan construir un verdadero sentido de comunidad, que resguarde no solamente los valores de libertad, justicia y equidad sino que promueva los estamentos de RSU como forma de proyección social.

Por su parte, Vallaeys (2008) de la Pontificia Universidad Católica del Perú destaca otro desafío, la creación de comunidades de aprendizaje para el fomento de la RSU. Como se ha mencionado en párrafos sobre lo significa aprendizaje en servicio donde la comunidad y la universidad aprenden, esto conduce a pensar las actividades pedagógicas de otro modo, que pueda constituirse en genuinas dinámicas de aprendizaje para todos.

Para ello, la universidad debe *redefinir su responsabilidad* para establecer un equilibrio entre las necesidades reales y la transformación que requiere la comunidad, rompiendo distancias del saber en especialidades y, al contrario, instituir el *pensamiento holístico, complejo, transdisciplinario y práctico para formar una comunidad de aprendizaje institucional con calidad y pertinencia social*.

En Venezuela, las instituciones de educación superior además de los desafíos indicados por Cohen (2007), Vallaeys (2008), Villegas y Castillo (2011) se presentan otros para asumir la cultura de la RSU. En primera instancia, es fundamental reconocer que estas

instituciones se encuentran en una sociedad de riesgo, de pobreza, inseguridad, desigualdad social, crisis política y ética por tanto, es necesario convertirse en pilar fundamental de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, se precisa hacer cambios y trasformaciones profundas que deben permear la dimensión ontológica, epistemológica y axiológica con visión política y significado ético.

Es ineludible revisar la pertinencia social como un principio cualitativo integrador de las misiones de la docencia, investigación y extensión. Según la UNESCO (1998) la pertinencia universitaria debe ser académica y social. Se refiere a la relación que debe existir entre el currículo y los fines educativos, generar espacios para la convergencia y oposición de las ideas, considerar las tendencias, las ideologías y propiciar la creación de nuevos paradigmas y concepciones. Por otra parte, revisar si la misión y visión de la institución son coherentes con las necesidades reales, valorar si las carreras o programas generan conocimientos que permitan transformar la realidad.

Otro principio que debe ser reorientado de acuerdo con la UNESCO (1998) es el principio de integralidad entendido como un proceso continuo, permanente y participativo de desarrollo armónico y coherente de todas y cada una de las dimensiones del ser humano. Refiere el equilibrio armónico entre la formación, la capacitación profesional y las experiencias personales y sociales.

Es imperioso, generar una formación integral, desarrollar competencias necesarias para asumir, desde un pensamiento complejo, los problemas tanto en lo laboral como en lo personal, que haga posible un desarrollo humano sustentable y con sentido de pertenencia, pertinencia y compromiso social.

Por consiguiente, la Universidad debe asumir el enfoque por competencias concebido como el conjunto de procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes, que deben desarrollarse en el estudiante para convivir con los otros y, encarar los retos y complejidades que le depara el contexto local, nacional y mundial.

Reflexiones finales

La RS es el compromiso que tiene cada integrante de la sociedad, desde la institución más antigua como lo es la familia hasta las organizaciones más complejas con propósitos políticos, productivos, formativos, humanitarios, de salud, religiosos, recreativos y

deportivos entre otros. Es decir, la RS representa todas las acciones ejercidas por cada hombre como ciudadano autónomo y corresponsable del desarrollo de una sociedad por tanto, se requiere de asumir conscientemente las consecuencias de los actos para fortalecer o transformar una sociedad que siempre está en la búsqueda del bien común, y el ideal de felicidad que solo es posible, cuando se transita por el ejercicio permanente de los principios y valores que posibilitan la vida del ser humano en sociedad.

Por tanto, urge seguir perfilando esa nueva visión de ciudadano comprometido con una empresa que se llama nación, en la cual los derechos y deberes ciudadanos y la RS requieren ser redimensionados, aceptar su interdependencia, reconocer la necesidad del otro (ética de la solidaridad) y, valorar que cada persona es portadora de virtudes y cualidades que puede colocarlas al servicio de los demás, (ética del altruismo). Es preponderante, instaurar el compromiso entre cada una de las personas para alcanzar un desarrollo humano para todos.

Es oportuno plantear ¿Cómo transitar hacia la RSU?, Vallaeys (2008) advierte: (a) comunicar de la manera más amplia a la comunidad universitaria el enfoque de RSU para que las personas puedan entenderlo, discutirlo y automotivarse para emprender iniciativas; (b) preguntarse siempre: ¿qué estamos realmente haciendo?, esto propiciará desarrollar la habilidad para investigar, diagnosticar reflexionar y evaluar los resultados, las fortalezas y debilidades del desempeño; (c) decir lo que se hace: practicar la transparencia institucional y la rendición pública de cuentas; (d) hacer lo que se dice: ser congruentes con los principios, la Misión y Visión universitaria.

A partir del itinerario anterior las instituciones universitarias deben revisar: ¿Qué están haciendo para formar RS en sus estudiantes?, ¿La RS está reflejada en la visión y misión de la universidad? ¿Está la universidad formando a los futuros profesionales para ejercer de manera autónoma la RS durante y después de la carrera?

Referencias

Aristóteles (2000). *Ética Nicomaquea, II, 1106*, Gredos, Madrid.

Bacigalupo, L. (2007). *La Responsabilidad Social Universitaria: Transformaciones para el Perú y América Latina*. Artículo Publicado por: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Disponible: http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewFile/40/28 [Consulta: 2015, Octubre27]

Cohen, D. (2007). Desafíos de la Responsabilidad Social Universitaria. *Razón y Palabra*, vol. 12, núm. 55, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Estado de México, México. Disponible: http://www.redalyc.org/pdf/1995/199520735023.pdf. [Consulta: 2016, Enero 14]

De Dios, T. y Oubiña, J. (2012). Hombre, Ética y Responsabilidad Social Corporativa Desde Un Enfoque Antropológico, *Encuentros Multidisciplinares* Vol. 14, Nº 40, 2012, págs. 29-37. Disponible: http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA40/Indice_n%C2%BA_40_2012.htm. [Consulta: 2015, Octubre 08]

De la Cruz C. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria en la dimensión de la extensión universitaria*. Quincuagésimo aniversario de Ascún. Colombia. Asociación Colombiana de Universidades

Isaacs, D. (1988) *La Educación De Las Virtudes Humanas. Tomo I*. 2ª Edición, Ediciones EUNSA, Mayo 1.977. / Tomo II. 1ª. Edición, Ediciones EUNSA. Pamplona, España

Jiménez, M. (2006). La Experiencia De Universidad Construye País. *En Responsabilidad Social Universitaria*, Chilehttp://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7414/2006_esp_LII_7_colaboracion16.pdf?sequence=1&isAllowed=y[Consulta: 2016, Enero 10]

Lagos, E. (2008). El servicio Comunitario como expresión de la responsabilidad social universitaria. KIPUS, Red Docentes De. América Latina Y El Caribe. *V Encuentro Internacional. Las Transformaciones de la Profesión Docente Frente a los Actuales Desafíos*. Disponible: http://www.redkipusperu.org/files/54.pdf [Consulta: 2016, Enero 10]

Ley de Servicio Comunitario de Venezuela (2005). Gaceta Oficial Número: 38272 del 14 de septiembre de 2005. Caracas: Venezuela.

Martín, V., (2009). *Responsabilidad Social Universitaria*. Venezuela: Cuadernos Curso Responsabilidad Social Empresarial.

Navarro, G. (2003). *Educación para la Responsabilidad Social: la Universidad en su Función docente*. Disponible: http://www.spring-alfa-pucv.cl/wp-content/uploads/2013/03/Educacion-para-la-RS-Gracia-Navarro.pdf [Consulta: 2015, Octubre27]

Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Pacto Mundial sobre Derechos Humanos, Normas Laborales y Protección del Medio Ambiente*, Davos.

OEA-BID (2008): ¿Cómo enseñar ética, capital social y desarrollo humano en la Universidad? Estrategias de RSU. Módulo 2. *Responsabilidad social Universitaria: Ética desde la organización*. Washington: OEA-BID

Polo de Lobatón, G., Lobatón, D. y Arredondo, K. (2014). Significación de responsabilidad social universitaria para la formación de un profesional bajo el enfoque del emprendimiento con sentido de justicia, equidad y desarrollo. *CICAG*, Vol. 12, No1. Disponible: http://publicaciones.urbe.edu/index.php/cicag/rt/printerFriendly/3236 [Consulta: 2015, Octubre27]

Proyecto Universidad: Construye País (2006). *Universidad construye país responsabilidad social universitaria, una manera de ser universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena*. Santiago de Chile. Disponible: http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/memoria/UCP%202006.pdf [Consulta: 2015, Octubre27]

Ramos, C. (2010). Hacia Una Cultura De Responsabilidad Social Universitaria. *CICAG* [revista en línea], volumen 7, edición 2. http://publicaciones.urbe.edu/index.php/cicag/article/viewArticle/364/867 [Consulta: 2015, Noviembre11]

Rangel, Z., Amaya, A., Contreras, A. (211). *Responsabilidad Social Universitaria en la UNET, vista desde una perspectiva de actores involucrados*. Recuperado el 2 de junio de 2011. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_5/Rangel__Zulay_y_otros.pdf [Consulta: 2015, Noviembre 04]

Sáez, O. (2001). *La responsabilidad social universitaria*. [En línea] en http://www.udec.cl/~rsu [Consulta: 2015, Octubre11]

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. París, Francia: UNESCO

Urzúa, R. (2001). La responsabilidad social de las universidades: una guía para la discusión. Documento presentado en el taller: *Elaboración de estrategia para para la expansión de la responsabilidad social en las universidades chilenas*. Santiago, 4 y 5 de Octubre de 2001.

Vallaeys, F. (2007). *Responsabilidad Social Universitaria: propuesta para una definición madura y eficiente. Tecnológico de Monterrey, México*. Disponible: http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitaria_francois_vallaeys.pdf [Consulta: 2015, Noviembre24]

Vallaeys, F. (2008). Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades

ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/download/47/34 [Consulta: 2015, Noviembre24]

Villegas, D. y Castillo, N. (2011). La Responsabilidad Social y el Servicio Comunitario en la Educación Universitaria. Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales (Barquisimeto - Venezuela). Nº 1 (7) 94-110. Disponible: http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2011-1-7%2894-110%29%20Villegas%20Castillo% 20rcieg%20febrero%2011_articulo_id22.pdf.[Consulta: 2015, Noviembre07]

III Parte

Responsabilidad social universitaria, ética inclusión social

LA CONSTRUCCIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS INCLUYENTES Y LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Judith Pérez - Castro
pkjudith33@yahoo.com.mx
jcperez@unam.mx

Resumen

El objetivo de este capítulo es abordar la relación entre responsabilidad social universitaria (RSU) y discapacidad, haciendo hincapié en el compromiso que tienen los establecimientos educativos de crear espacios socialmente incluyentes. Para ello, en un primer momento, se analiza el concepto de RSU desde el enfoque de los impactos institucionales. En un segundo apartado, se exponen las dos grandes vertientes desde donde se ha trabajado la RSU en Iberoamérica: la que se centra en la rendición de cuentas y la orientada hacia el trabajo con la comunidad. Finalmente, se discute la situación de las personas con discapacidad en la educación superior, para después esbozar algunas líneas desde donde la RSU puede contribuir en la construcción de instituciones incluyentes.

Palabras clave: Inclusión educativa, discapacidad, responsabilidad social universitaria, educación superior.

Introducción

La responsabilidad social universitaria (RSU) es una forma de gestión, una manera de pensar a las instituciones educativas, en las que éstas toman conciencia de ellas mismas y del lugar que ocupan en sus entornos, para hacerse cargo de los efectos positivos y negativos que pueden producir (Vallaeys, 2008). Es una manera de trabajar desde y con las funciones sustantivas que, además de contribuir con la consecución de los fines institucionales, favorece al bienestar individual y colectivo.

Los problemas a los que está referida la RSU están directamente relacionados con la responsabilidad social en general y que resultan de la interacción cotidiana de los propios sujetos (Vallaeys, 2014), como la pobreza, la violencia, el cambio climático, la gobernabilidad y la exclusión.

En relación con esta última, cabría señalar, que actualmente existen en todo el mundo millones de personas que no tienen acceso a los servicios de salud, los alimentos, la vivienda, la educación y otros bienes primarios necesarios para poder llevar una vida digna. Uno de los colectivos que más dificultades tiene para integrarse plenamente a la vida social

es el de las personas con discapacidad. Sus posibilidades de desarrollo, en general, son más bajas que las del resto de los individuos y a esto se agrega el hecho de que una gran proporción de ellas pertenecen a sectores económica y socialmente desfavorecidos (OMS, 2011). Adicionalmente, son pocos los países que cuentan con políticas de carácter nacional e integral así como con recursos suficientes para compensar las desigualdades que enfrentan en sociedades pensadas y organizadas desde la "normalidad".

¿Qué pueden hacer las instituciones de educación superior ante esto? En primer lugar, es importante recordar que éstas tienen un compromiso con la justicia social, a través de la generación, transmisión y difusión de los conocimientos, pero, también, a través del cambio social y la construcción de condiciones más justas. Asimismo, tienen el compromiso de formar profesionales éticos, atentos a las necesidades de su entorno, honestos, solidarios, conscientes del papel que desempeñan socialmente y responsables de sus acciones e inacciones. A partir del reconocimiento de estas premisas, las instituciones educativas, desde una perspectiva de la RSU, deben promover la construcción de contextos socialmente incluyentes.

En este capítulo, se aborda la relación entre RSU y discapacidad, como parte del compromiso que tienen los establecimientos educativos. En el primer apartado, se analiza el concepto de RSU desde el enfoque de los impactos institucionales. Posteriormente, se discuten las dos grandes vertientes que ha tomado la RSU en Iberoamérica: la que se centra en la rendición de cuentas y la orientada hacia el trabajo con la comunidad. En un tercer momento, se expone la situación de las personas con discapacidad en la educación superior para, finalmente, plantear algunas líneas acción que pueden contribuir a la construcción de instituciones educativas incluyentes.

La Responsabilidad Social y la Educación Superior

A finales de los años 90, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para organiza la primer Conferencia Mundial sobre Educación Superior, la cual tuvo un enorme impacto en la redefinición que se haría del papel de las instituciones educativas ante el advenimiento del nuevo siglo, los cambios sociales globales y las nuevas condiciones de producción del conocimiento. En esta reunión, por primera vez, los representantes gubernamentales, investigadores, docentes,

parlamentarios y miembros de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales aceptan firmar que la educación superior, como parte de su misión y sus funciones, tiene la responsabilidad social de contribuir a la atención y solución de los problemas de intolerancia, violencia, pobreza, hambre, enfermedad, analfabetismo, deterioro del medio ambiente, entre otros, que aquejaban a gran parte de la población mundial (UNESCO, 1998).

Casi una década después, se celebra la segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior. A diferencia de la anterior, aquí la discusión se articuló en torno a dos ejes: el lugar de la educación superior ante los desafíos mundiales y la RSU. En esta última se incluyeron diversos aspectos, tales como: la formación del capital humano especializado, el fortalecimiento de la ciudadanía, la atención de las necesidades y problemas de las comunidades locales, el impulso a la educación emprendedora, el establecimiento de vínculos con la industria, el desarrollo sustentable, la buena gobernanza institucional y la rendición de cuentas, y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) para el logro de sociedades más inclusivas (UNESCO, 2009).

Desde esta perspectiva, el papel de los establecimientos educativos frente al cambio social y la construcción de un mundo más justo y sustentable no es ya un componente accesorio de los planes institucionales de desarrollo, sino que se ha convertido en un indicador importante para valorar su pertinencia. La RSU tiene que sustentarse y responder a esta necesidad de transformación social, cumpliendo con sus fines y funciones sustantivas, haciéndose cargo de los impactos que genera, pero, sobre todo, promoviendo cambios a nivel sistémico (GUNI, 2014).

Lo anterior, empero, significa ir más allá de los estándares de calidad o de las buenas prácticas, para crear entornos de corresponsabilidad que trasciendan el ámbito individual y permitan el cambio social. Es por ello que la responsabilidad social está dirigida hacia la humanidad, su objeto es el mundo y su modo de regulación es la política (Vallaeys, 2014).

La RSU se distingue de la responsabilidad social corporativa (RSC) o responsabilidad social empresarial (RSE), porque busca hacerse cargo de los efectos que las instituciones producen tanto hacia dentro como fuera de ellas. Estos impactos pueden ordenarse en cuatro grandes ejes: organizacionales, educativos, cognitivos y sociales (Vallaeys, 2008).

Los primeros refieren a los efectos que las universidades tienen en la vida de sus estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo, así como a las consecuencias que ocasionan en el medio ambiente. Los impactos educativos tienen que ver con la capacidad de las universidades para intervenir en la formación de profesionales éticos, comprometidos con su disciplina y conscientes de su papel social.

Los impactos cognitivos apuntan a la relación entre los saberes, la tecnología y la sociedad, abarcan desde la creación de una nueva teoría, modelo, concepto o idea, la crítica análisis de los que ya existen, la generación de una tecnología o patente, hasta los valores que se promueven en relación con la ciencia, los fines del conocimiento, los problemas de investigación y el trabajo de los investigadores. Finalmente, los impactos sociales, nos remiten a preguntarnos sobre el papel que las universidades desempeñan en el desarrollo social, la manera en que pueden contribuir para la solución de los problemas, con quiénes se tienen que vincular para mejorar la educación, lograr el progreso social, así como cuáles son las mejores estrategias para fomentar la responsabilidad social territorial.

Pero las universidades, como cualquier empresa humana, también pueden tener impactos negativos. Éstos pueden agruparse en los cuatro ejes ya mencionados (Vallaeys, 2014).

En el organizacional, algunos de los más importantes son: la falta de democracia y transparencia, inconsistencias ético institucionales, el maltrato laboral y malas prácticas ambientales. En la parte educativa están: la hiperespecialización o inteligencia ciega, la débil formación ética y ciudadana, y la reducción de la educación profesional a la empleabilidad. En el ámbito cognitivo se encuentran: la fragmentación del conocimiento, carencia de transdiciplinariedad, la irresponsabilidad científica y la desvinculación entre investigación y sociedad. Por último, en los impactos sociales están: el paternalismo, la mercantilización e instrumentalización de la extensión y la indiferencia a los problemas sociales.

La RSU no debe entenderse como algo opuesto o paralelo a las funciones sustantivas, por el contrario, ésta necesita constituirse como una dimensión transversal a partir de la cual se articulan las tareas de investigación, docencia y extensión y difusión. Para la primera, esto significa preguntarse sobre el tipo y los fines de la investigación que

desarrollan las universidades, a quiénes va dirigida y a quiénes beneficia, cómo están organizados los sistemas nacionales de investigación, la definición de las líneas, la agenda de investigación y su sentido, y los principios y valores que sustentan a la formación de investigadores. Para la docencia, esto conlleva la revisión del currículum y el modelo educativo institucional para ponerlos en sintonía con las necesidades sociales, el análisis de las estrategias pedagógicas para la adquisición de aprendizajes significativos y socialmente pertinentes, y el desarrollo de actividades didácticas que estimulen la interdisciplinariedad y el análisis de los problemas de la comunidad (Villanueva, 2012). En el caso de la extensión y difusión, supone el fortalecimiento del servicio social y las prácticas profesionales para que verdaderamente se conviertan en una forma de retribuirle a la sociedad la inversión que hace en la educación. Se necesita además plantear proyectos para llevar la ciencia y la cultura a las comunidades, pero, pensando en sus rasgos y necesidades y no sólo en lo que las universidades pueden o quieren aportar. En sentido inverso, las instituciones necesitan acercarse a las comunidades, aprender de ellas y rescatar los saberes tradicionales, muchos de los cuales están en riesgo de perderse (De la Fuente y Herrera, 2012).

Finalmente, la RSU no puede entenderse separada de la formación ético profesional, los valores y el desarrollo moral. Los principios y valores que sustentan la filosofía institucional deben estar presentes en las acciones, funciones y políticas a fin de evitar las contradicciones o inconsistencias de las que habla Vallaeys (2014).

> … la universidad debe transversalizar la formación académica por una educación específica en valores que alimenten no sólo el desarrollo moral y ético de los estudiantes, sino que también se articule y complemente el desarrollo empático y emocional desde la dimensión de los futuros profesionales, con el fin de prepararlos para que no sólo describan, expliquen y comprendan las complejidades de la sociedad, sino también que generen cambios significativos en la forma de afrontar y proponer estrategias que ayuden a resolver las problemáticas más significativas de nuestra sociedad (Arango y Puerta, 2015: 43).

Esta formación moral y ético-profesional debe involucrar a los directivos, investigadores, docentes y personal administrativo, pues todos forman parte de la vida universitaria y cada uno desde su trinchera y con su trabajo diario le dan vigencia y sentido a las instituciones. Todo esto debe verse concretado en acciones ética y socialmente responsables que permitan a los universitarios percatarse de los problemas y carencias

sociales, ser solidarios con los grupos más desfavorecidos, aplicar sus conocimientos y habilidades para la mejora continua de sus comunidades y el cuidado del medio ambiente, pero, sobre todo, para entender el destino común que como humanidad compartimos.

Dos Perspectivas para Plantear la Responsabilidad Social Universitaria

El tema de la RSU abarca diversos aspectos, sujetos y dimensiones institucionales. No se trata de un concepto omnicomprensivo que ha venido a reemplazar los fines y funciones de los establecimientos de educación superior, sino que constituye una manera de gestionar, de hacerse cargo de los impactos internos y externos, positivos y negativos, que ocasionan las instituciones. La RSU apunta hacia la pertinencia y la calidad de la educación superior (Villanueva, 2012). La primera se refiere a la congruencia entre lo que las instituciones hacen y lo que la sociedad espera de ellas. La segunda tiene que ver con los rasgos y las cualidades básicas que debe tener el servicio educativo para que sea aceptable y cumpla con sus objetivos.

Ahora bien, existen diferentes perspectivas para abordar la RSU. Gaete (2011), por ejemplo, distingue entre la gerencial o directiva, la transformacional y la normativa, y dentro de cada una de ellas va ordenando los distintos modelos que se han desarrollado para su implementación y análisis. Por su parte, Larrán-Jorge y Andrades-Peña (2015) clasifican las diversas propuestas de RSU entre: aquellas que se centran en la autonomía y la rendición de cuentas y cuyo principal referente es las teorías de la agencia; las que ponen su atención en las partes interesadas (*stakeholders*) y que se fundamentan justamente en las teorías del mismo nombre; las que enfatizan el cumplimiento del contrato social a partir de la satisfacción de las necesidades sociales y que se basan en las teorías de la legitimidad; las que parten del institucionalismo y neoinstucionalismo y que consideran a los elementos del contexto como factores explicativos del éxito o fracaso de las organizaciones; y las que ven en la responsabilidad social un medio para lograr mayores ventajas competitivas y que se apoyan en las teorías de los recursos y las capacidades.

Para los fines de nuestro trabajo, nosotros nos acogemos a la distinción que hacen Martí y Martí-Vilar (2003) entre la RSU orientada hacia la rendición de cuentas y los efectos que las instituciones tienen materia económica, social y ambiental, y la RSU enfocada hacia el trabajo con la comunidad a través de programas de extensión universitaria y compromiso

social.

El enfoque de la rendición de cuentas tiene sus orígenes en la cultura de la responsabilización (Gibbons, 1998) que desde la década de los 90 del siglo pasado comenzó a extenderse en el sector empresarial, como una estrategia para mantener o mejorar su posición ante agentes internos y externos a la organización a través del manejo de los impactos. El debate sobre la rendición de cuentas se fortaleció principalmente a partir de dos grandes fenómenos: la redefinición de la relación entre el Estado y las universidades públicas y el surgimiento de la nueva gestión pública (NGP).

A partir de los años 80, en diversas partes del mundo, pero, de manera particular en Latinoamérica, en diversos sectores sociales empieza a gestarse un cuestionamiento sobre el papel social de las universidades. Las crisis económicas en las que se encontraban varios países así como la expansión del neoconservadurismo y el neoliberalismo, dieron como resultado nuevas formas para abordar la distinción entre lo público y lo privado. El adelgazamiento del Estado se situó como una prioridad y se instauraron criterios diferentes para valorar la pertinencia y eficiencia de las instituciones públicas.

En este contexto, se señalaba que las universidades constituían una importante carga para el gasto estatal, que eran poco competitivas y que sus resultados no siempre se traducían en beneficios concretos para la mayoría de la población. Por si esto fuera poco, las instituciones de educación superior se encontraban en una profunda crisis ocasionada, entre otras cosas, por el crecimiento exponencial de la matrícula y el desgaste de sus funciones sustantivas. Así, de manera paulatina se fueron introduciendo una serie de medidas basadas en la planeación y la evaluación, que ayudaron a los gobiernos a tener un mayor control de la distribución de los recursos y de la actuación institucional (Mendoza, 2002).

Estas ideas se apuntalaron con el enfoque de la NGP, surgido en Europa a principios de los años 90, y cuya propuesta se centraba en la restructuración del sector público, a partir de la disminución de todas aquellas reglas de carácter general que impedían la obtención de mejores resultados. En la posición más extrema, los defensores de la NGP argumentaban que las organizaciones realmente necesarias para la sociedad eran aquellas que trabajan eficientemente. En el fondo, lo que se buscaba era equiparar el funcionamiento entre el

sector público y el privado, introducir una nueva racionalidad asentada en las reglas del mercado y en el empoderamiento de los ciudadanos, y acotar la intervención estatal sólo para cuando ésta fuera correcta (Arellano y Cabrero, 2005).

De este modo, en sus inicios, esta vertiente de la RSU queda vinculada al proceso de rendición de cuentas como una forma de responder o aclarar en qué y cómo se gasta el dinero público que reciben las instituciones de educación superior. No obstante, poco a poco, se fueron incluyendo otros aspectos de la rendición de cuentas, como los efectos sociales y ambientales, el cumplimiento de la legislación laboral y otros impactos que pudieran resultar del funcionamiento institucional.

La rendición de cuentas como parte de la RSU es necesaria no sólo porque los establecimientos de educación superior públicos son entidades financiados con dinero que también es público, sino además porque ésta contribuye al desarrollo de prácticas de buen gobierno, fortalece la legitimidad y credibilidad de las instituciones, ayuda a construir un clima de confianza entre los diferentes grupos de interés (*stakeholders*), mejora las capacidades de la organización y favorece a una gestión más eficiente y transparente, permite establecer estrategias de comunicación entre las instituciones y sus beneficiarios, abona al prestigio institucional y puede ofrecer ventajas competitivas ante el crecimiento y diversificación de los establecimientos educativos (Salas 2011). La rendición de cuentas significa y obliga a las instituciones a explicar sus acciones y efectos, pero, más importante aún, abre la posibilidad de que éstas sean sancionadas si así lo ameritan (Alatorre, 2006).

La segunda perspectiva de la RSU está más enfocada al trabajo con la comunidad. En términos de Vallaeys (2008), el principal interés está en el papel que las instituciones juegan en el desarrollo social, su aportación a la solución de los problemas y los vínculos que establece con otros agentes sociales.

Ya desde la Conferencia Mundial de 1998, se establecía que la educación superior tenía que ser pertinente, no sólo en la generación y la transmisión de conocimientos, sino en la atención de los problemas sociales (UNESCO, 1998). Años después, en el III Encuentro Internacional de Rectores Universia, se ratifica este compromiso social específicamente para el caso de las universidades iberoamericanas. En el documento, se estipula que éstas deben responder a los problemas que aquejan a la región a través de programas y acciones

para el bienestar, el desarrollo y la inclusión social, el alivio de la pobreza, la defensa de la igualdad de oportunidades y la transformación social, el estímulo a la creatividad y la formación en valores y, finalmente, el cuidado del medio ambiente (UNIVERSIA, 2014).

Desde esta perspectiva de la RSU con y para la comunidad, es necesario superar la visión unidireccional que muchas instituciones asumen cuando intentan regresar a la sociedad aquello que ellas consideran relevante, sin establecer un diálogo con otros agentes, organizaciones y demás miembros de la comunidad. Esto, además, requiere un nuevo modelo de gestión, con un alto sentido ético, que permita construir una relación de beneficio mutuo para la universidad y la sociedad, en donde ambas deciden hacia dónde dirigir sus acciones y en la que aprenden una de la otra.

Sin embargo, es importante no caer en el otro extremo en el que todos los esfuerzos se orientan al trabajo con la comunidad y a la atención de las demandas sociales, sin considerar las funciones, fines y necesidades institucionales. Esto exige un análisis introspectivo sobre la identidad y las funciones sustantivas, que ayude a las universidades a pensar sobre el qué, el cómo, el para qué y el por qué orientar sus servicios

> […]la Responsabilidad Social Universitaria se convierte en un nuevo paradigma, que deja atrás la universidad "narcisista" […], para convertirse en una universidad transformadora, comprometida con un modelo de desarrollo inclusivo y ambientalmente sustentable, cuyas funciones sustantivas y su gestión interna están al servicio de la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática (Rodríguez, 2012:28).

Como hemos señalado, en América Latina, esta perspectiva de la RSU ha sido fuertemente impulsada, como una estrategia de las instituciones educativas para hacer frente a los enormes problemas de desigualdad, exclusión, violencia e injusticia social. Al respecto, se han puesto en marcha diversos programas y estrategias exitosas. Por ejemplo, en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), desde el 2010, creó el Fondo Concursable para Estudiantes, para apoyar económicamente a aquellos proyectos que busquen afianzar la colaboración entre la universidad y la sociedad. La población objetivo y las acciones de dichos proyectos han sido diversas, algunos se han abocado al bienestar y desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes en situación de calle, otros han trabajado con las comunidades en la implementación de modelos de educación en alternancia, y otros

más han colaborado en la recuperación de personas hospitalizadas a través del fortalecimiento del autoconcepto y las capacidades expresivas (Fernández, 2015).

Otro caso es de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús de América Latina (AUSJAL), que ha buscado integrar la RSU como parte del proyecto institucional, a fin de que todos sus egresados ejerzan su profesión y desarrollen su vida procurando el bien a ellos mismos y a los demás. En la misma línea de Vallaeys, la AUSJAL ha diseñado un sistema de evaluación y gestión de la RSU con base en cinco áreas de impacto: el educativo, el cognoscitivo y epistemológico, el social, el organizacional y el ambiental. Las acciones de la RSU que llevan a cabo las distintas universidades a cargo de la Compañía deben cumplir con cuatro aspectos clave: 1) la experiencia vivencial, 2) el conocimiento y análisis crítico de la historia y realidad contemporánea del país y la región, 3) la alta capacidad técnica y profesional, y 4) el sentido de lo público (AUSJAL, 2014).

Algunos de los proyectos vinculados con la RSU que se han concretado a la fecha son:

- La actualización y expansión del Programa de Liderazgo Universitario Ignaciano;
- El Observatorio sobre Pobreza y Política Social en América Latina;
- El fortalecimiento institucional de la Responsabilidad Social de las Universidades de AUSJAL;
- El Monitor sobre Cultura Juvenil;
- El Proyecto de Gestión del Campus Sustentable;
- La investigación sobre el acompañamiento a los procesos de transformación socioambiental;
- El Sistema de Cooperación Internacional para el Intercambio, Asesoría y Acompañamiento entre las Universidades; y
- El diseño y lanzamiento de la Cátedra sobre Pobreza en América Latina y la Cátedra AUSJAL sobre Medio Ambiente y Sostenibilidad (AUSJAL, 2015).

Finalmente, está la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual incorporó a la RSU como parte de su política institucional desde hace casi una década. Es importante señalar que, desde su fundación como universidad, la UNAM esta institución ha mostrado un trabajo y un compromiso continuo con los diferentes sectores sociales de

México, los cuales se manifiestan desde su propia Ley Orgánica, sin embargo, ahora, lo que se ha buscado es transversalizar la RSU con las diferentes funciones sustantivas.

De este modo, para la docencia, el Marco Institucional establece los siguientes valores: "sentido social; conciencia nacional; actuación con convicción y sin egoísmo; aspiración a un futuro mejor en lo individual y en lo colectivo; y la formación ética y cultural" (De la Fuente y Herrera, 2012:34). Para la investigación, se propone revalorar su relación con la docencia, vincularla con la solución de los problemas sociales, fortalecer su difusión y acercarla a aquellos sectores sociales cuyo acceso al conocimiento es limitado o escaso. Mientras, para la extensión y difusión, se aspira resignificar esta función de manera que se logre construir un verdadero diálogo entre la universidad y la sociedad y en el que las acciones institucionales estén en congruencia con las necesidades locales, nacionales y regionales (Herrera, Didrikson y Sánchez: 2009).

Algunos de los proyectos y programas que se han concretado en la UNAM y que están directamente relacionados con la RSU son:

- La clínica jurídica que forma parte del Programa Universitario de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- La estrategia de Toda la UNAM en Línea a través de la cual la institución pone a disposición de toda la población, nacional e internacional, sus contenidos digitales.
- El Programa Universitario de Bioética, que hace investigación, imparte cursos y diplomados, y tiene un amplio acervo de publicaciones sobre el tema.
- El Centro de Prevención de Desastres, cuya función es justamente monitorear, prevenir, informar y formar a la población en el manejo de desastres.
- El Programa de Salud Integral Comunitaria, en el que participan estudiantes de medicina, enfermería, cirujano dentista, biología, psicología y optometría y que está dirigido a personas que viven en zonas marginadas; y
- La Reserva Ecológica del Pedregal de San Ángel, que tiene como objetivos la conservación, divulgación, docencia e investigación sobre las especies nativas de la Ciudad de México que fueron desplazadas por la urbanización.

La Inclusión de las Personas con Discapacidad y la Responsabilidad Social Universitaria

La inclusión de las personas y colectivos en situación de vulnerabilidad es un tema relativamente reciente en la agenda y las políticas en educación superior. Y es que a pesar de la expansión y diversificación de la oferta institucional, todavía existe una gran proporción de personas que queda excluida de la formación terciaria. La pobreza, el género, la edad, la etnia o raza y la discapacidad han sido los principales factores en torno a los cuales se producido y reproducido la desigualdad en este nivel educativo (Gairín y Suárez, 2012).

Particularmente, la población con discapacidad es sobre la que menos investigación se tiene y también es la que ha recibido menos atención por parte de las políticas públicas. Ya en 2003, la OECD reconocía que, a pesar de las múltiples revisiones y publicaciones hechas en torno a la educación inclusiva en los niveles obligatorio y postobligatorio, la educación superior era la única que no había sido analizada. A la par advertía que:

> Esta relativa falta de interés, sin embargo, debe cambiar pronto. El acceso a la educación superior para las personas con discapacidad ya no es más una utopía, y la preocupación por la provisión de este servicio para ellos está asumiendo un alto perfil (OECD, 2003: 7).

En algunos países, como el Reino Unido, Noruega, Estados Unidos y España, desde hace poco más de dos décadas, se han emprendido diversos procesos de restructuración tanto de su legislación, como de sus políticas educativas para crear instituciones inclusivas (Borland y James, 1999, Castro y Abad, 2009). Destaca particularmente Noruega, en donde si bien los años 90 marcaron el despunte de las políticas inclusivas a nivel nacional, desde 1975, la Universidad de Oslo contaba ya con un Consejo en materia de Discapacidad, mismo que después se convertiría en un Oficina sobre Discapacidad (Nylund y Knarlag, 2009).

Con todo, aún se enfrentan muchos problemas. Para los jóvenes con discapacidad, usualmente, la transición de la educación secundaria o media superior hacia la superior es mucho más difícil que para aquellos sin discapacidad. Además, sus trayectorias suelen ser más largas y discontinuas, y tienen menos probabilidades de terminar sus estudios exitosamente (OECD, 2011).

En América Latina, fundamentalmente hacia principios del siglo XXI, diversas instituciones de países como Chile, Costa Rica, Colombia y Brasil, han implementado algunas medidas y acciones de inclusión dirigidas a la población de estudiantes con discapacidad.

Específicamente, en México, en el 2002, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) elabora el Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior, con el fin de orientar a los responsables de los establecimientos educativos sobre las medidas para incluir y atender a los estudiantes con discapacidad (ANUIES, 2002). Dos años después, se abre la Universidad Tecnológica de Santa Catarina, que es la primera que ofrece un modelo totalmente incluyente. En el 2008, se firma la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Universidades, que impulsa el desarrollo de políticas y programas con enfoque inclusivo, principalmente entre las instituciones firmantes.

Sin embargo, esto no ha sido suficiente, toda vez que hasta la fecha, no se ha implementado ninguna política de carácter federal y vinculante que favorezca la inclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior. Es decir, la mayoría de las veces, los programas y estrategias que llevan a cabo los establecimientos educativos dependen del financiamiento disponible en ese momento y, más aún, del interés o conocimiento que de esta problemática tengan los rectores o directivos.

No obstante, como señalaba la OECD (2003), la demanda de las personas con discapacidad para ingresar a la educación superior ha ido creciendo, por lo que las instituciones no pueden desentenderse de ello. Una de las vías para construir espacios educativos incluyentes es justamente a través de la responsabilidad social universitaria.

> En materia de discapacidad todas las organizaciones irrumpen en la sociedad como una parte vital, donde la consecución de la igualdad de oportunidades resulta menos compleja. De ahí que cualquier política integral de responsabilidad social debe incorporar este compromiso de superación progresiva de la desigualdad por razón de discapacidad en los diferentes ámbitos de la actividad organizativa. (Fundación ONCE – UPC, 2012:51).

La RSU nos conmina a mirar a los establecimientos educativos desde otra perspectiva,

tomando en cuenta sus impactos, pero, además, considerándolos como espacios en el que se socializan contenidos, actitudes y valores, se forman ciudadanos competentes con sus funciones profesionales, se favorece el desarrollo humano, se atienden las necesidades sociales y, en general, se propicia el bienestar colectivo (De la Red, 2009). Por todas estas razones, la inclusión constituye un componente importante de la RSU, así como del compromiso que en general asumen las instituciones.

Crear espacios educativos incluyentes significa transformar las políticas, las prácticas y la cultura institucional, para integrar a aquellas personas y colectivos que están en situación de desventaja frente a otros grupos sociales, como resultado de sus características individuales, de sus prácticas, o por factores y circunstancias del medio en el que viven.

Para el proyecto de la Fundación ONCE y la Universidad Politécnica de Cataluña (2012), la responsabilidad social universitaria y la discapacidad (RSU-D) debe sustentarse en los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades y accesibilidad universal, pues sólo así seremos capaces de concebir, planificar y desarrollar instituciones educativas en donde todos puedan participar plenamente y con equidad, independientemente de sus rasgos o capacidades. Para ello, se propone un modelo compuesto por cuatro ejes de gestión socialmente responsable en la universidad:

1. Institución responsable-D. Tiene que ver con la igualdad en el trato y la no discriminación por motivos de discapacidad a todos los miembros de la comunidad institucional, estudiantes, profesores, personal administrativo, proveedores, clientes, etcétera. Conlleva la elaboración de planes de integración laboral, la realización de adaptaciones y modificaciones a la infraestructura, los productos y servicios para hacerlos plenamente accesibles, la formación y sensibilización sobre estos temas, la creación de oficinas o departamentos para la atención de necesidades específicas, el fomento a la participación de las personas con discapacidad en órganos, instancias y procesos institucionales, y el establecimiento de vínculos con proveedores y clientes comprometidos con el respeto a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
2. Enseñanza-D profesional y de valores. Supone la restructuración de los currículos y planes de estudio para incorporar las cuestiones de la igualdad de oportunidades, la no

discriminación y la accesibilidad universal, no sólo en los contenidos curriculares, sino en la metodología, las competencias y los valores.

3. Gestión social del conocimiento-D. Implica contribuir a la autonomía y desarrollo de las personas con discapacidad a través de la producción y difusión de conocimiento, tomando en cuenta las necesidades sociales de este colectivo y promoviendo su participación en las políticas públicas, los proyectos de investigación, desarrollo e innovación y la comunicación de sus resultados.
4. Participación-D social. Significa impulsar la gestión socialmente responsable a partir de la participación de todos los miembros de la comunidad universitaria, con el fin de crear espacios de aprendizaje mutuo entre las personas sin discapacidad y con discapacidad y aportar a la solución de los problemas que enfrenta este colectivo.

Finalmente, es importante señalar que la RSU-D nos previene de seguir o desarrollar políticas y estrategias separatistas o asistencialistas, por el contrario, los espacios educativos incluyentes son aquellos que tratan de compensar las diferencias en las capacidades personales, ya sean físicas, cognitivas, económicas, sociales o culturales, y al mismo tiempo hacen que las personas con discapacidad y sin discapacidad trabajen juntos para lograr el bienestar individual y colectivo.

Consideraciones Finales

La inclusión de las personas con discapacidad continúa siendo una tarea pendiente para la RSU, en particular, y para las instituciones de educación superior, en general. Hasta ahora, no existen suficientes datos que permitan saber qué proporción de personas con discapacidad llega a la a este nivel educativo, tampoco se cuentan con cifras actualizadas sobre esta población, ni de su distribución por tipo de discapacidad. Los informes de los organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) o la UNESCO ofrecen elementos muy valiosos sobre el tema, pero, la información que manejan depende de las estadísticas de cada país las que, como ellos mismos señalan, no siempre están disponibles. De este modo, es muy difícil realizar análisis comparativos y de larga data.

Además, aunque cada vez hay un mayor interés por incluir a las personas con discapacidad en la educación regular, lo cierto es que éstas continúan siendo uno de los

colectivos más excluidos de la educación superior. La mayoría enfrenta el doble de dificultades en el proceso de transición entre la educación secundaria o media superior y la superior, tienden a llevar una trayectoria escolar discontinua, dependen más directamente de los recursos familiares para tener un rendimiento exitoso y, a pesar cada vez hay un mayor número de bolsas de financiamiento y ayudas escolares, todavía resultan insuficientes para apoyarlos a lo largo de toda su formación (OECD, 2011).

La RSU-D busca contribuir a la inclusión de este colectivo a partir de la implementación de políticas y estrategias dirigidas hacia diferentes niveles: el institucional, la enseñanza profesional y de valores, la gestión social del conocimiento y la participación social. Asimismo, pugna por una participación más amplia de los estudiantes con discapacidad en la toma de decisiones a través de los órganos y entidades de representación correspondientes. Finalmente, pero no menos importante, defiende un modelo de RSU asentado en los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades y accesibilidad universal.

Las acciones que se pueden llevar a cabo desde la RSU para construir espacios educativos incluyentes pueden ser diversas: desde las adaptaciones físicas, hasta el desarrollo de programas de tutorías y asesorías académicas para los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, mientras éstas no estén articuladas en una política institucional integral, los resultados seguirán siendo modestos.

Referencias

Alatorre, J. (2006). El papel de la transparencia y la rendición de cuentas en la consolidación democrática. *Acta republicana. Política y sociedad,* 5 (5), 89-93.

Anuies (2002). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.

Arango, O. y Puerta, I. (2015). Responsabilidad social universitaria. Formación socialmente responsable. En I. Aldeanueva et al. *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria*. Medellín: Funlam, 35-46.

Arellano, D. y Cabrero, E. (2005). La Nueva Gestión Pública y su teoría de la organización: ¿son argumentos antiliberales? Justicia y equidad en el debate organizacional público. *Gestión y política pública,* XIV (3), 599-618. [Consultado el 22 de septiembre de

2015] http://www.gestionypoliticapublica.cide.edu/num_anter iores/Vol.XIV_ NoIII_2dosem/06ARELLANO.pdf

AUSJAL (2014). *Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL*. 2ª ed. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

AUSJAL (2015). *Proyectos de las Redes de Homólogos y Grupos de Trabajo de Caracas: AUSJAL*. [Consultado en: 22 de octubre de 2015]http://www.ausjal.org/proyectos.html

Borland, J. y James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85-101.

Castro, J. y Abad, M. (2009). La incorporacón a los estudios superiores: situación del alumnado con discapacidad. *Revista Qurriculum*, (22), 165-188.

De La Fuente, J. y Herrera, A. (2012). La universidad de las Américas: y la responsabilidad social universitaria. En: J. de la Fuente y A. Didrikson (coords.). *Universidad, responsabilidad social y bien público. El debate desde América Latina*. México: U de G – Miguel Ángel Porrúa, 17-60.

De La Red, N. (2009). Necesidades emergentes y responsabilidad social universitaria. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (16), 65 – 76.

Fernández, A. (2015). La práctica de la RSU con y para estudiantes: aportes al fortalecimiento del vínculo entre universidad y sociedad. En I. Aldeanueva et al. *Experiencias iberoamericanas en responsabilidad social universitaria*. Medellín: Funlam, 157-193.

Fundación ONCE - UPC (2012). *Responsabilidad social universitaria y discapacidad*. Barcelona: Observatorio Universidad y Discapacidad – Fundación ONCE – Universidad Politécnica de Cataluña.

Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de educación* (355), 109-133.

Gairín, J. y Suárez, C. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En J. Gairín (coord.). *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid: WoltersKluwer, 33-61

Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Documento de trabajo presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. París: UNESCO

GUNI (2014). *Higher education in the world 5. Knowledge, engagement and higher education: Contributing to social change*. London: Palgrave Macmillan

Herrera, A., Didrikson, A. y Sánchez, C. (2009). "La responsabilidad social en las macrouniversidades públicas de América Latina y el Caribe". *Universidades*, LIX (41), 11-26.

Larrán-Jorge, M. y Andrades-Peña, F. (2015). "Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos". Revista Iberoamericana de Educación Superior, VI (15), 91-107. [Consultado el 28 de septiembre de 2015]. https://ries.universia.net/article/viewFile/1053/1144

Martí, J. y Martí-Vilar, M. (2013). "Una década de responsabilidad social universitaria en Iberoamérica". *Revista Española del Tercer Sector*, (25), 145-162.

Mendoza, J. (2002). Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador. México: UNAM – Miguel A. Porrúa.

OECD (2003). *Disability in higher education*. París: OECD

OECD (2011). *Inclusion of students with disabilities in tertiary education and employment*. París: OECD.

Nylund, A. y Knarlag, K. (2009). Higher education and accessibility in Norway. Oslo: Universell – Norwegian National Coordinator in Higher Education for Universal Design and Inclusive Learning Environments. [Consultado en: 29 de octubre de 2015] www.universell.no/fileshare/fileupload/370/Higher%2520 Education%2520and%2520accessibility%2520in%2520Norway.doc

Rodríguez, J. (2012). "Introducción. La responsabilidad social es inherente a la naturaleza y misión de la Universidad". En J. Domínguez y C. Rama (eds.*). La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia*. Chimbote, Peru: ULADECH Católica, 13-37.

Salas, E. (2011). *Una propuesta de rendición de cuentas universitaria*. Trabajo de aplicación para obtener el grado de Master Oficial en Contabilidad y Auditoría. Cádiz, Andalucía: Universidad de Cádiz – Cultural Agent Editores. [Consultado el 26 de septiembre de 2015] http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/ consejo_socal/1458569538_2512012151920.pdf

UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI*. París: UNESCO

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el*

desarrollo. París: UNESCO.

UNIVERSIA (2014). Carta Universia Rio 2014. *III Encuentro Internacional de Rectores*. Rio de Janeiro: Universia.

Vallaeys, F. (2008). Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Educación superior y Sociedad*, 13 (2), 195-220.

Vallaeys, F. (2014). University and social responsibility: a mature and responsible definition. En: GUNI. *Higher education in the world 5. Knowledge, engagement and higher education: Contributing to social change*. London: Palgrave Macmillan, 88-96.

Villanueva, E. (2012). Responsabilidad social universitaria: Un horizonte de cambios para las universidades. En J. R. de la Fuente y A. Didrikson (coords.). Universidad, responsabilidad social y bien público. El debate desde América Latina México: Miguel A. Porrúa – U de G, 219-235.

LOS DESAFÍOS ÉTICOS Y POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LATINOAMÉRICA EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO XXI: LA NECESIDAD DE APOSTAR POR UNA ÉTICA DEL ENCUENTRO QUE PROMUEVA LA EMERGENCIA DE UNA NUEVA CIUDADANÍA

Aldo Ocampo González
aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Resumen

Este capítulo emprende una búsqueda más oportuna sobre los fundamentos éticos y políticos requeridos para una educación más inclusiva en Latinoamérica en los inicios del nuevo siglo. Se reflexiona sobre la necesidad re-fundamentar el discurso vigente y enriquecerlo desde una perspectiva transdisciplinaria. Estos desafíos, introducidos por la vía de la ausencia de una construcción teórica más oportuna a sus dilemas, nos invitan a superar el reduccionismo clásico que estructura su experiencia discursiva desde una seudo-reificación del Otro por un campo de contra-argumentos que restituyan su comprensión desde nuevos escenarios de reciprocidad. Asimismo, es prerrequisito concebir la educación inclusiva como una lucha política garante de una nueva construcción de ciudadanía y de ciudadano a través de un conjunto de argumentos políticos y éticos más amplios. En un primer momento, se explicitan las orientaciones éticas que fundamentan en su visión más trasgresora, recogiendo los aportes de la ética del encuentro como un sistema de tecnologización que permite la deliberación del discurso político-cultural circundante. En un segundo momento y final, se enuncian un conjunto de reflexiones que explican la necesidad de asumir la lucha por la educación inclusiva como la creación y/o consolidación de un proyecto histórico-político más amplio. La potencialidad de este enfoque debe concebirse como una estrategia de transformación social para sentar las transformaciones requeridas en el marco de una inteligencia y de una reforma social más radical.

Palabras clave: construcción de la educación inclusiva, deconstrucción, identidades contrarias, ética del encuentro, emergencia de nuevas ciudadanías, pedagogía descentrada, relaciones éticas y politización

Introducción

«…las ideas reformadoras de nuestra época sólo podrán resultar fecundas y prácticas si se basan en esa profunda investigación de la vida humana…» (Steiner)

Lo relevante de los primeros años del siglo XXI, enfrenta la posibilidad ética de abrazar una nueva ingeniería social capaz de dar lugar a nuevas construcciones sobre la educación y la ciudadanía en tiempos gobernados por la complejidad y por un sentido agudo de crisis que afecta a todos los campos del desarrollo humano. En este sentido, revisar los fundamentos requeridos para una educación más inclusiva en los inicios del nuevo milenio

es un tema crucial que debe gestarse a través de un conjunto de argumentos políticos, éticos, históricos, educativos, sociológicos y ciudadanos más amplios. La matriz socio-histórica desarrollada en Latinoamérica sobre la educación inclusiva ha sido situada desde su reduccionismo clásico centrado en las personas en situación de discapacidad y en las necesidades educativas especiales. Estas situación ha agudizado la impertinencia de sus servicios desde la imposición de nuevos travestismos discursivos y de nuevas prácticas de eliminación social, muchas veces contrarias y opuestas a los desafíos políticos y éticos de este enfoque, por sobre una visión simplista de reconocimiento sobre el Otro.

Razón por la cual, la búsqueda de nuevos fundamentos para una educación inclusiva en el siglo XXI, debe contribuir a superar la estrechez de su discurso, en lo teórico, e impactar pertinentemente, en la construcción de saberes pedagógicos, capaces de cumplimentar su imperativo ético postmoderno, mediante la superación de ciertos sistemas categoriales (Young, 1990) que operan como dispositivos de cristalización sobre colectivos de estudiantes/ciudadanos excluidos. La aplicación de las líneas maestras de la ética postmoderna (Bauman, 1993) a la modernización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva, pone en tensión las explicaciones materialistas que explican que determinados colectivos de estudiantes/ciudadanos entran en situación de exclusión producto de prácticas sociales y educativas de carácter discontinuas (Thomas y Loxley, 2007).

La modernización del discurso de la educación inclusiva en los primeros años del siglo XXI, debe iniciarse desde el reconocimiento de una construcción teórica oportuna que permita situar su campo de problematización en cuestiones de índole políticas y éticas. En palabras del célebre filósofo polaco, Zygmun Bauman, el discurso tradicional de la educación inclusiva ha resultado infecundo y escasamente problematizador a la luz de las tensiones vigentes que experimenta Latinoamérica en materia de educación. En este marco, la modernización del discurso y de su experiencia discursiva, debe estructurarse desde una mirada transdisciplinaria que puntualice sobre cuestiones políticas, éticas, morales, ciudadanas, democráticas, antropológicas y psicológicas contrarias al discurso oficial elaborado por la pedagogía universalista, con el propósito de fortificar una estrategia de intervención crítica que permita a todos los sujetos sociales y educativos existir como tales.

En efecto, los desafíos éticos y políticos requeridos para una construcción oportuna y pertinente de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del nuevo siglo, debe interpretarse al interior de un campo de ciertas tecnologías que asuman la necesidad de construir un nuevo orden político. En otras palabras, los procesos de re-fundamentación y las relaciones de eticidad requeridas para una educación más inclusiva, no son otra cosa que sentar las bases de una nueva ingeniería social que construya un escenario de transformaciones ciudadanas y políticas más radicales, donde todos sus ciudadanos sean re-significados y no, únicamente aquellos reconodidos históricamente como grupos en situación de vulnerabilidad social. Una educación inclusiva en el siglo XXI debe emitir un conjunto de enunciaciones prácticas para co-crear un nuevo orden de desarrollo social y en ello, revisar críticamente un conglomerado de categorías que en vez de emancipar y permitir su existencia a ciertos grupos de la sociedad occidental, han actuado como estrategias de colonización que entrampan la redefinición del discurso político-ético-histórico y cultural en relaciones de seudo-reciprocidad.

Este trabajo pretende ampliar los márgenes de entendimiento sobre una educación más inclusiva en el siglo XXI, especialmente, desde la consideración crítica y propositiva de sus desafíos éticos y políticos necesarios para reducir la baja intensidad de los derechos políticos y ciudadanos y co-crear un nuevo campo de relaciones ciudadanas y democráticas a partir de un nuevo proyecto político que elimine la indiferencia colectiva y las prácticas de instrumentalización ética que justifican la vigencia de los efectos opresivos en nuestras sociedades. Se concluye visualizando los aportes de la ética del encuentro, a través de un dispositivo que considere el disenso como una valiosa oportunidad de emancipación para todos los pueblos de esta patria grande que es Latinoamérica.

Los Desafíos Éticos Desprendidos de la Modernización del Discurso de la Educación Inclusiva en el Siglo XXI

«…la política es el espacio de la lucha por los sentidos. No puedo dejar de imaginar que continúa siendo un imperativo ético inexcusable luchar por un derecho a vivir en un mundo nuevo donde la justicia social y la igualdad sean un patrimonio común, donde la solidaridad y el respeto revolucionario a la dignidad de todos sean el motor que alimente nuestro aprendizaje incansable para tornarnos, cada día, una sociedad mejor…»
(Gentili, 2012)

Tanto el arribo del nuevo siglo como del nuevo milenio han marcado fuertemente la complejidad del tiempo histórico, político, social, cultural, ético, económico y educativo que transitamos. Esta impronta de complejidad (Morin, 2007; Vivanco, 2010), situada sobre los marcos referenciales del pensamiento y del conocimiento científico latinoamericano (Zea, 1993), exigen la articulación de un conjunto de revisiones más profundas, relevantes y significativas sobre los rumbos de la educación y sobre la emergencia de nuevas ciudadanías (Emiliozzi, 2004) a través de un conjunto de argumentos políticos y éticos más amplios (Butler, 1999) que permitan re-pensar la esfera pública, la política y la democracia como cuerpos de legitimación ante el arribo de nuevas subjetividades y la necesidad de instauración de nuevas prácticas sociales de resistencias que superen la sobre imposición de modelos democráticos alternativos (Colombo, 2011), que no hacen otra cosa que disolver las potencialidades de la democracia en tiempos de crisis y exclusión.

En efecto, los sentidos requeridos para una praxis educativa postmoderna, más trasgresora y radical, tendrá sentido, si direcciona su fundamentación hacia los principios de la ética del encuentro (Dahlberg, Moss y Pence, 2005). Este nuevo campo de eticidad nos brinda la posibilidad de re-personalizar la moral (Bauman, 1991) a través de la co-construcción de un nuevo orden o proyecto histórico-político que desafíe las prácticas discursivas históricamente instaladas (Weedon, 1997) y comprenda la necesidad de re-evaluar la vigencia de los mecanismos deliberativos implícitos en la reestructuración del discurso político-cultural circundante (Harvey, 1989; Grieshaber y Cannella, 2005).

En este marco, la ética del encuentro (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) se alinea coherentemente con los propósitos deconstruccionistas (Derrida, 1989; Best y Kellner,

1991) y re-conceptualistas (Leavitt, 1994; Burman, 1994) requeridos para una educación más inclusiva en el siglo XXI, haciendo más profundas y mayores las responsabilidades de los mismos sujetos en la construcción de un proyecto político-histórico-social que rechace el consenso y se oponga en todos sus campos a las prácticas de instrumentalidad ética. La relación moral de la educación inclusiva en el siglo XXI ha sido reducida a únicamente al encuentro del Otro y seudo-reificada en un marco de desigualdad que basa la equidad en la ausencia de reciprocidad. Esta falta de reciprocidad actúa como un sistema tecnológico que reduce la posibilidad de pensar al Otro desde un imperativo ético que lo presente como un auténtico ser social. Más bien, ésta tecnología descriptiva, perversa en ocasiones, lo entrampa, lo encierra, lo pre-fabrica y lo simboliza en un marco epistémico-cultural (Knorr, 2005) cuya comprensión sobre el Otro es siempre como subalterno. Este hecho desafía los cánones progresistas de la ética postmoderna (Bauman, 2005) explicitando el desafío de reescribir aquello que ha quedado silenciado en lo más profundo de la historia de las mentalidades de Latinoamérica. Bauman (1993) y Mouffe (1996) señalan que este desequilibrio procesual encuentra su génesis sobre la ausencia de un verdadero encuentro social. Hasta aquí, el encuentro del Otro como un tal Otro, ha resultado de una relación de intercambio neoliberal, apartado de una concepción sobre la realidad y la materialidad que articule "más puntos en común con la descripción que hace Lyotard de una comunidad disensual, en la que lo social es el producto de una obligación hacia otros que, en última instancia, no podemos llegar a comprender" (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:70).

Los cuestionamientos éticos e historicistas inicidentes en la búsqueda de nuevos fundamentos para una educación más inclusiva en el siglo XXI, requieren de dos grandes desafíos. El *primero* de ellos, consiste en elaborar una estrategia de reflexividad que brinde atención sobre los sistemas de mecanización de los procesos históricos y sobre la procreación de contextos sociales que otorguen la posibilidad de politizar el discurso de la diversidad en Latinoamérica desde responsabilidades éticas más amplias. La politización es un acto relevante que brinda la posibilidad de interpretar situadamente de qué manera estos presupuestos pueden comprenderse y operar dentro de un conjunto de argumentos más significativos para sus principales agentes. En otras palabras, la potencialidad del disenso nos remite a vislumbrar los efectos que parecen imposibles de transformar, en un contexto

de complejidad, siendo resueltos mediante una herramienta de análisis que nunca se detiene, "pero como indica Derrida, eso es un riesgo y una oportunidad al mismo tiempo, ya que la estabilidad continua supondría el fin de la política y de la ética" (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:71). Un *segundo* desafío, encuentra su determinación en la capacidad de decidir como herramienta que permita develar los supuestos más amplios desprendidos del discurso y de su experiencia discursiva. A esto se agrega, la posibilidad de aplicar estas ideas a la emergencia de nuevas identidades como fuerzas claves en la redefinición del discurso imperante.

La ética del encuentro, posee

> […] importantes implicaciones de cara al conocimiento y a la pedagogía. Imbuido de las aspiraciones ilustradas a la universalidad de sus valores y de sus pretensiones de verdad, el saber ha sido a menudo constituido por medio de la comprensión y la incorporación del Otro (Young, 1990), lo cual nos retrotrae a la anterior explicación de la estrecha relación entre conocimiento y poder: por ejemplo, «el vínculo entre las estructuras de conocimiento y las formas de opresión de los últimos 200 años, un fenómeno que ha dado en conocerse como eurocentrismo» y el modo en que la «apropiación del otro como forma de conocimiento dentro de un sistema totalizador puede ser contemplada en paralelo con la historia del imperialismo europeo» (1990, pp.2,4). Desconfiando de tal totalización, Lyotard y Foucault se preocuparon por poner de relieve la singularidad frente a la universalidad. Al mismo tiempo, Said ha defendido la necesidad de un nuevo tipo de conocimiento que pueda analizar los objetos plurales como tales en lugar de ofrecer formas de comprensión integrada que simplemente los engloban e incorporan dentro de sistemas totalizadores. Las cuestiones teóricas que esto plantea son dos: cómo puede ser articulado el otro como tal y cómo pueden ser articuladas otras culturas. En definitiva, ¿cómo podemos conocer y respetar al Otro? (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:71).

Asimismo, nos invita a problematizar los temas cruciales que afectan a la Ciencia Educativa postmoderna, no sólo desde la enunciación de un conjunto de contra-argumentos, sino que "involucra una comprensión [holística] de las interrelaciones que existen entre tiempo, historia, política, contexto, valores sociales e interpretaciones humanas" (Grieshaber y Cannella, 2005:22). Asimismo, propende a la creación de un campo de eticidad que encuentre en el disenso social y en el disenso educativo la posibilidad de superar las miradas simplistas, reduccionistas y cosificantes que atañen/afectan a las relaciones con el Otro y desde el Otro en su marco de historicidad. Autores como Bauman

(1991), Burman, (1994) y Lévinas (2001), coinciden explicando que la figura del Otro constituye un rasgo propio de la moral postmoderna. Pero, ¿qué efecto de poder tiene esto en el nuevo siglo?, ¿cómo se fabrica, construye y representa la figura del Otro a la luz de nuevas subjetividades e identidades contrarias al discurso oficial imperante en la educación Latinoamericana?, o bien, ¿de qué manera reexaminar los propósitos de la educación en nuestro continente y de su investigación, sin caer en una visión sesgada del Otro por el Otro?

Derrida (1976) explica que las críticas genealógicas son producto de análisis históricos profundos sobre los *modus operandi* de la ciencia y de sus regímenes de verdad (Best y Kellner, 1991). Una mirada deconstruccionista sobre los desafíos y sobre la fundamentación vigente de la educación inclusiva en los primeros años del siglo XXI, requiere cuestionar los efectos de poder (Foucault, 1990) y las creencias subyacentes (Grieshaber y Cannella, 2005) que condicionan los dispositivos del pensamiento en términos dicotómicos. Las perspectivas postmodernas en educación inclusiva (Ocampo, 2015a) exigen superar los entrampamientos/trabamientos desprendidos por faltas de consciencias (Garfinkiel, 1975) que sitúan a todos los sujetos sociales y, en particular, a los sujetos educativos, en determinadas formas categoriales. En otras palabras, su propósito consiste en efectuar una borradura que no deje rastro de sí mismos. Dicha cosificación, sustentada en ciertas matrices de seudo-reificación sociopolíticas, han derivado en nuestra región, en la necesidad de co-crear a partir de una práctica de interseccionalidad (Crenshaw, 1995; Kóczé, 2011; Expósito, 2012) un nuevo orden ético que conciba la educación inclusiva como una lucha política y un proyecto histórico-social de mayor amplitud. Las implicancias de esto, según Butler (1999), se deben a que una educación inclusiva coherente con una lucha política más transgresora en Latinoamérica, sólo podrá resultar fecunda, a través de una intervención crítica que otorgue marcos de legitimidad que permitan a todos sus colectivos de ciudadanos alcanzar una existencia como verdaderos sujetos sociales y una vida lo más vivible posible. Por tanto, resulta crucial saber identificar las formas de presentación que adquieren las múltiples prácticas de eliminación social introducidas bajo el discurso de la educación inclusiva.

Los desafíos éticos de la educación inclusiva en el siglo XXI, deben ayudarnos a

comprender la desigualdad histórica y sus mecanismos de poder condicionantes sobre los campos de violencia estructural que ubican al Otro como destinatario de servicios específicos. El entendimiento de la ética como un mandato de co-responsabilidad con el Otro en el espacio educativo, debe dirigir su mirada hacia "la consideración de desigualdades múltiples para interpretar sus condiciones de vida, mostrar el contexto en el que se sitúan y orientar las políticas sobre las intervenciones" (Expósito, 2012:211). Una práctica ética de educación inclusiva no implica visibilizar a colectivos históricamente excluidos del derecho a la educación[1], más bien comprende de qué manera opera la mecánica de la exclusión (Slee, 2010) otorgando pistas significativas para su erradicación. Si esta situación continúa siendo silenciada, la inclusión pierde potencial de transformación sociopolítica, puesto que avala una concepción de ciudadanía restringida que entiende de forma natural o a través de un mecanismo de naturalización, la ampliación de las dinámicas de exclusión emergentes a la luz de la reducción de los principales derechos políticos y ciudadanos (Abal y Nejamkis, 2004).

Una ética del encuentro recoge los aportes para la consolidación de una democracia deliberativa (Schvartzman, 2013), asumiendo que el significado sobre la construcción de una nueva visión de ciudadanía se halla en la situación que converge sobre sus principales implicados y cómo los efectos de la pragmática del tiempo beneficia a la igualación de las oportunidades y a las reivindicaciones posibles sobre la experiencia discursiva de los derechos humanos. El reconocimiento de la complejidad sobre los procesos históricos y éticos incidentes en la conformación de un nuevo orden ciudadano implica que "la acumulación de derechos fortalezca el sentimiento de dignidad de diversos grupos, el resultado de las demandas realizadas por los nuevos actores sociales se ha revelado extremadamente ineficaz en términos de la disminución de la desigualdad" (Sorj, 2005:15).

De este modo, el discurso instituido parece justificar la indiferencia colectiva (Slee, 2010) y los efectos devastadores de la exclusión en las democracias vigentes. Uno de los principales efectos de la ética del encuentro (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) es superar

> […] la búsqueda de justicia en términos de regímenes de verdad o de autoconocimiento que se ha visto incapaz de respetar el ser y el sentido del otro hasta el punto de que la tradición filosófica hace causa común con la opresión y con el totalitarismo de lo uniforme (Dahlberg, Moss y Pence, 2005:69).

En otras palabras, el acto de encuentro con el otro implica rechazar la instrumentalidad y sus múltiples dispositivos de opresión. He aquí, la relevancia de la educación inclusiva como herramienta de transformación sociopolítica que busca erradicar la opresión, el menosprecio, la indiferencia y todo acto de violencia de la sociedad en un campo de jerarquías más amplias sobre sus dinámicas exclusión, dominación y opresión.

El potencial de la educación inclusiva a inicios del siglo XXI debe problematizarse sobre cuáles son los dispositivos/mecanismos deliberantes que facilitan según Readings (1996) una atención infinita hacia el Otro (Dahlberg, Moss y Pence, 2005). En términos estructurales esto nos invita a enunciar un conjunto de críticas democráticas a la democracia en tiempos de exclusión. La educación inclusiva como proyecto político más transgresor debe otorgar pistas significativas para eliminar los efectos neoliberales en la educación (Gentili, 2012), visualizando que, antes de legitimar el efectivo derecho a la educación de todos los colectivos de ciudadanos, debemos articular una inteligencia social que proponga una reforma política que asegure la legitimación progresiva de los demás derechos ciudadanos y políticos (Marshall, 1998). De forma contraria, las personas continuarían en situación de ilegitimación y la educación no verá cumplimentado su propósito de movilidad y transformación social. Estos argumentos, amparados bajo la necesidad de re-fundamentar la educación inclusiva y su campo de eticidad, permiten asumir el desafío de proponer un nuevo concepto de ciudadanía y de ciudadano, sino:

> […] el futuro de la educación inclusiva será una continuación de su pasado, una lucha contra la exclusión y la opresión. Sigue siendo una lucha política para afirmar los derechos de todos al acceso a la educación, la participación en ella y el éxito en la misma. El viaje debe llevarnos hasta los orígenes de la exclusión. Al exponer la fragilidad de los orígenes de la exclusión, podremos meter los pies en la corriente y detener el flujo. Las cuestiones fundamentales son intensamente políticas (Slee, 2010:221).

De modo que, un nuevo orden ciudadano considera:

> […] el frustrado intento por organizar un espacio plenamente democrático no nos debe hacer perder de vista que otras estrategias, en marcha ya, están evolucionando hacia la adquisición de ciudadanía a partir de las reglas instituidas por la autoridad. Esto significa comenzar a comprender a la ciudadanía como una adquisición progresiva de derechos y ya no como una irrupción consagratoria de igualdad y libertad (Emiliozzi, 2004:58).

Las relaciones éticas (Begrich, 2007) requeridas para una nueva fundamentación sobre la educación inclusiva en el siglo XXI, explicitan la necesidad de promover un intercambio discursivo y un intercambio argumentativo (Habermas, 1989) que trascienda la clásica visión del consenso y de sus repercusiones prácticas (Begrich, 2007), donde el Otro y su subjetividades entran en tensión. Lévinas (1974) explica que la alteridad no debe concebirse ni tampoco conceptualizarse en la fundamentación ética de la educación inclusiva como una mera diferencia. Por tanto, la diferencia es una estrategia de encuentro no determinable y no manipulable racional e instrumentalmente. De modo que,

> […] la orientación hacia el otro ya está desde siempre y no se desarrolla de buena voluntad en un buen momento. 'Nunca estoy libre de obligaciones respecto del otro'. Mi responsabilidad para el otro, lejos de ser una responsabilidad recíproca, es una elección inevitable. La encadenación con el otro es una condenación, imposible de anular y escapar, porque estoy consagrado al otro. Lévinas excede las teorías anteriores, porque borra la exigencia de reciprocidad y traza una relación fuera de cualquier balance totalmente asimétrico: La impotencia del ruego del rostro se transforma en una orden: "La desnudez del rostro es indigencia y ya súplica en la lealtad que me señala. Pero esta súplica es exigencia. La humildad se une a la grandeza." Y así el encuentro con el otro produce una obediencia, que "es obediencia a un otro que sigue siendo otro" y no forma ni entendimiento ni reciprocidad, sino la "Desigualdad ética: Subordinación al otro, diaconía original: la 'primera persona en acusativo' y no 'en nominativo' (Begrich, 2007:80).

La ética del encuentro permite analizar las «territorialidades de la igualdad» como una construcción sin un lugar claro en la búsqueda de nuevas construcciones de justicia social. Rancière (1974), nos hace un llamado a superar aquellas acciones discursivas que nos invitan únicamente a transformar el mundo. El desafío es ahora, transformar e interpretar el mundo para que todos sus agentes sociales sean beneficiarios directos de dichas proposiciones. Este llamado de atención, demanda la gestión de una conciencia de interseccionalidad (Expósito, 2012) que cuestione los imperativos éticos que han fundamentado los modelos de democracia y de ciudadanía y nos diga, de qué manera co-fabricar una estrategia de reivindicación sobre la exclusión como mal social que asecha fuertemente todos los campos de las democracias latinoamericanas en construcción. En sí misma, esta mirada ética, establece un diálogo polifónico que alberga a todos sus actores en

un mismo espacio deliberativo.

La ética del encuentro y su relación con la Ciencia Educativa postmoderna, no sólo asume un diálogo sobre los dilemas que atañen al Otro, sino que permite la emergencia de un campo de eticidad que puntualice sobre el nosotros en plural. El problema de lo ético en los discursos educativos no será resuelto, en la medida que ésta, no combata significativamente las propuestas de instrumentalización y de eficiencia social, ancladas en prácticas sociales desprendidas de mecanismos de relegamientos que, difícilmente, permitirán emancipar al Otro, desde su privilegio político de subalterno. Es necesario según las tensiones vigentes del nuevo siglo re-pensar la política y la ética en un conjunto de argumentos más amplios a esta discusión.

¿Por Qué? y ¿Para Qué? Iniciar la Modernización del Discurso de la Educación Inclusiva en el Siglo XXI: un Desafío Clave para Resignificar a Todos los Ciudadanos como Verdaderos y Auténticos Seres Democráticos

> *«…la educación –dirán los neoliberales como Mises, Hayek, Rothbard y Friedman- no nos iguala; por el contrario, nos diferencia. No nos une; nos separa. No nos agrega en la hipocresía del amor fraterno; nos sumerge en la lucha por llevar a cabo nuestros ideales e intereses en un mundo donde no hay espacio para que todos nos realicemos y donde impera la ley que rige la evolución humana: los mejores sobreviven, los perores sucumben en el intento…» (Gentili, 2012)*

El ingreso del nuevo milenio ha sido tajante al explicitar la caída de los marcos institucionales (Filmus, 2008; Lahire, 2008) en gran parte de la región. Asimismo, se ha constatado la necesidad de comenzar la búsqueda de nuevos fundamentos capaces de problematizar pertinentemente los desafíos de la educación inclusiva en Latinoamérica desde la superación de estrategias o modelos mutilados o desgastados (Bauman, 2012). Gracias a los aportes de la *Epistemología de la Complejidad* desarrollada por Morin (2007), se explícita la urgencia de construir y volver a fundamentar la educación inclusiva desde una perspectiva transdisciplinaria, en superación de sus sistemas de sustentación tradicionales referidos únicamente a lo pedagógico, lo curricular y lo normativo.

La búsqueda de nuevos fundamentos para una educación inclusiva en el siglo XXI, dirige su mirada hacia desafíos de tipo estructurales, capaces de construir un nuevo marco teórico que sintetice los aportes de la ética, la política, la filosofía postestructuralista (Davies, 1989), los estudios de género, los aportes de la visión reconceptualista de la

psicología (Burman, 1994), los aportes del neocolonialismo y de los nuevos planteamientos de la etnografía, los aportes de la teoría de la desviación (Walkerdine, 1990), los aportes de la complejidad, de la pedagogía de la igualdad (Gentili, 2012), los aportes de la democracia deliberativa (O´Donnell, 2007), los aportes de las ciudadanías emergentes, los aportes de la ética de la totalidad, del encuentro y de la filosofía de la liberación (Dussel, 1974), los aportes de la sociología política y de la teoría crítica (Slee, 2010), entre otras. De modo que, la modernización del discurso de la educación inclusiva y de sus bases teóricas debe consolidar la creación de un nuevo orden ciudadano y democrático amparado en la reificación de un marco estructural de desarrollo social que combata la amplitud de los márgenes generados por la exclusión y supere la baja intensidad de los derechos republicanos. La educación inclusiva es ante todo la posibilidad de sentar las transformaciones necesarias y requeridas bajo la instauración de un nuevo orden político, ético e histórico.

La educación inclusiva en su imperativo ético debe concebirse según Slee (2010) como un proyecto político y una lucha ideológica contra: a) *el fracaso social y escolar*, b) *la indiferencia colectiva que nos condiciona a todos como ciudadanos* y c) *la mecánica de la exclusión*, a fin de explicar operativamente bajo qué dispositivos emitir un dictamen sobre este mal social y forjar una nueva inteligencia social que abrace su erradicación. La educación inclusiva como prerrequisito hacia la consolidación de un nuevo orden político, necesita de una arena política y ética que proponga un conjunto de argumentos o presupuestos que faciliten el disenso social, ideológico, conceptual, sobre los esquemas tradicionales del pensar en términos de polarización o dicotomía encontrados en la base de este enfoque.

La modernización del discurso sobre la educación inclusiva en Latinoamérica, representa hoy, un tema trascendental para avanzar en la búsqueda de nuevos fundamentos implicados en la construcción de una pedagogía de la inclusión (Ocampo, 2015b) que responda situacionalmente a los desafíos que el nuevo siglo nos plantea. En efecto, dicha modernización discursiva, comenzará iluminándose desde el reconocimiento de la ausencia de una teoría de la educación inclusiva (Slee, 2010; Parrilla y Susinos, 2013; Ocampo, 2012, 2014, 2015a), evidenciando qué efectos se desprenden de este ausentismo en la

gestión de servicios educativos que albergan los propósitos de este enfoque.

Este hecho, enuncia una doble complejidad. Por un lado, se observa la ausencia de una construcción teórica que supere el reduccionismo constante de la discapacidad y las necesidades educativas especiales a través de la imposición del modelo tradicional de la Educación Especial y, por otro, reconoce este grado de contradicción en la prestación de servicios educativos y sociales. El obstáculo pragmático de la educación inclusiva, está relacionado con la pertinencia de los servicios educativos implementados bajo sus fundamentos actuales. Esta dimensión se torna compleja, en la medida que la fundamentación vigente, centrada eminentemente en lo pedagógico, es transferida a problemáticas de mayor amplitud, como son, las de índoles sociales, políticas, éticas, económicas e históricas.

Estas tensiones, exigen un mecanismo de transformación social que vaya más allá de los clásicos colectivos de ciudadanos históricamente excluidos por la implementación de una estrategia de reivindicación social que contemple a todos los ciudadanos. Esta concepción exige un nuevo campo de fundamentación en lo político y en lo ciudadano. La deconstrucción y la modernización del discurso imperante de la educación inclusiva, debe gestarse en y desde el campo de lo político. De lo contrario, su transformación ideológica queda reducida a un mero cambio retórico desde la integración a la inclusión. Autores como Foucault (1977), Touraine (2000), Giroux (2009) y Slee (2010), explican que esta situación no puede ser concebida como un dispositivo de transformación de lo social y lo educativo, más bien actúa como:

> […] un recordatorio para continuar exponiendo redes de acontecimientos, teorías y prácticas que sostienen la exclusión, de manera que, siguiendo a Foucault, podamos llegar a entender "el sistema de racionalidad" que airea la exclusión. Dicho llanamente, ha habido claros ajustes del lenguaje para sugerir un enfoque más inclusivo de la educación, pero el "sistema de racionalidad", o nuestra forma de pensar, es notablemente estática (Slee, 2010:180).

De esta observación se desprende la necesidad de revisar la fundamentación vigente con el objeto de ir construyendo un marco teórico más oportuno a las grandes transformaciones sociales que hoy apuestan por un nuevo entramado social, cultural y político. Es de gran relevancia comprender que la educación inclusiva no abraza sólo una reforma fundacional

que toca todos los campos de la Ciencia Educativa en los inicios del nuevo milenio, sino que es un proyecto reformista con marcado carácter político en sus desafíos fundacionales. En este sentido Bernestein (1996) y Slee (2010), coinciden en explicar que la inclusión es ante todo un requisito fundamental para garantizar una educación democrática que responda a la emergencia de nuevas formas de ciudadanía. Asimismo, estos autores convergen demostrando que los argumentos sobre el carácter inclusivo de la sociedad y de sus sistemas educativos, no son otra cosa que, evidenciar el inicio de un conjunto de transformaciones en todos los campos de la sociedad. En síntesis, gracias a los argumentos inclusivos se están movilizando un conjunto de cambios significativos que permitan la emergencia de nuevos proyectos ciudadanos y políticos amparados en los principios de la ética del encuentro y de la totalidad.

El encuadre de un nuevo campo ético y ciudadano, dispondrá de una ingeniería social que permita rediseñar los campos de contención destinados a superar las clásicas formas de exclusión o vulnerabilidad que afectan a todos los grupos de ciudadanos. Esta visión no es otra cosa que, dictaminar bajo criterios de re-significación social sobre la violencia estructural que condiciona a todos los ciudadanos en el ejercicio directo de sus derechos sociales. En efecto, no basta con utilizar solamente el epíteto de la inclusión para poner en evidencia las clásicas formas de desigualdad silenciada y de segregación, pues estos modos de comprensión, evidencian un sistema de justificación de la exclusión sin emitir un dictamen claro sobre cómo reducirla o bien, erradicarla.

Kaplan (2006) explica que para entender el potencial de la inclusión como un sistema de erradicación de los efectos neoliberales de la educación a inicios del siglo XXI, ha de contemplar una mirada reflexiva desde las instituciones, sobre los mecanismos de resistencias y relegamientos, que experimentan todos los ciudadanos, al intentar legitimarse en su paso por la educación. Tanto Giroux (2009) como Slee (2010) reconocen este hecho como crucial. En especial, señalan que dichas resistencias y relegamientos, tendrán mayor relevancia si logran ser comprendidos desde quiénes son devaluados o convertidos en marginales, especialmente por el discurso científico o político dominante. No obstante, si perpetuamos un diálogo sobre la educación inclusiva como parte de su reduccionismo clásico que releva a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales, puede que

logremos:

> […] construir estrategias para el cambio, pero, en su centro (quizá por omisión) parecer hablar de un conservadurismo nacido de la insuficiente interrogación de los fundamentos de las necesidades educativas especiales y la estructura y las culturas de escolarización (Slee, 2010:163).

En síntesis, la modernización de las bases teóricas, discursivas y metodológicas de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI, requiere:

- Comprender los efectos que los medios masivos de comunicación han tenido en la simplificación del discurso de los derechos humanos. Esta cristalización, ha supuesto la emergencia de un discurso político progresista para evidenciar los efectos de la discriminación y la exclusión sobre determinados grupos sociales. No obstante, carece de un campo de intervención crítica que contribuya de forma más satisfactoria a dichos colectivos.
- Reconocer que la inclusión educativa y social, guarda un gran potencial de transformación sobre el ¿cómo? y ¿para qué? implementar cambios democráticos en todos los campos del desarrollo social y educativo.
- La educación inclusiva es, un proyecto histórico-político-ético que reduce los efectos neoliberales de la educación, a través de la consolidación de una empresa reformista de todos los campos y dimensiones de la sociedad postmoderna latinoamericana.
- La inclusión social y educativa no es otra cosa que un proyecto político y ciudadano, orientado a la búsqueda de mecanismos alternativos para responder a los cambios socio-históricos, culturales, socio-políticos y económicos del tiempo actual. La educación inclusiva requiere de un enfoque re-conceptualista, pues implica la re-construcción de las bases vigentes de la pedagogía y de la educación a inicios del siglo XXI.
- Garantizar una educación y una sociedad inclusiva como estrategia de re-significación social, sólo podrá concretizarse en la medida que todos los derechos ciudadanos y políticos hayan sido legitimados con anterioridad al derecho en la educación. Sin previsión de este, los ciudadanos continuarán siendo presa de múltiples formas de violencia social y, de explicaciones materialistas sobre su vulnerabilidad y exclusión.
- Revivir el sentido utópico de la educación inclusiva, garantizará mayores espacios de

disenso. En este sentido, el disenso requerido para una educación inclusiva más oportuna y efectiva en el siglo XXI en Latinoamérica, cuestionará los efectos ideológicos y discursivos de aquellas proposiciones que vinculan la calidad con la inclusión.

Es importante reconocer que la idea de calidad en nuestro continente, aún aparece, como una aspiración que, no ha logrado materializarse a través de un conjunto de argumentos más sólidos y pertinentes a las necesidades sociales y políticas gravitantes en la educación. En efecto, su neutralidad la explica como un dictamen de exclusión. Este dictamen refuerza la omisión neoliberal sobre el derecho a la educación. En vez de edificar las bases de la igualdad impone un sistema de diferenciación que agudiza las resistencias y los relegamientos de todos aquellos sectores que se encuentran más alejados en sus posiciones estructuradoras de los derechos políticos y ciudadanos. Es importante puntualizar que no es la exclusión por la exclusión, sino la exclusión silenciosa que la investigación educativa no logra visibilizar, es decir, va más allá del Otro (Loizzo, 2013) y de sus formas de gramaticalidad requeridas para este análisis.

- Comprender que la educación inclusiva carece de una construcción teórica al igual que la educación para todos. Esta última, no es un enfoque, más bien es una orientación política ratificada por casi todos los estados a nivel mundial. Como tal, carece de niveles de sustentación en la construcción de saberes pedagógicos al intentar responder a la creciente totalidad de ciudadanos que buscan legitimarse en todos los planos de la sociedad y de la ciudadanía. No basta con un análisis crítico que reconozca que la inclusión va más allá de la discapacidad y las necesidades educativas especiales, pues no logra erradicar los efectos opresivos de la misma en la educación.

  Más bien, requiere atender a los efectos que esta imposición tiene en la co-construcción de una política pública, que permita identificar situadamente los mecanismos que obstaculizan el ejercicio de una ciudadanía legítima respecto del derecho en la educación y, cuáles de ellos, garantizan un proceso exitoso según sus deseos individuales y expectativas sociales.
- Intentar reconocer los efectos favorables que supone la separación entre educación especial y educación inclusiva. Por un lado, la educación especial, necesita de un nuevo

campo re-fundacional, mientras que la inclusión requiere de una construcción teórica oportuna y pertinente, pues hasta ahora ha operado únicamente como un conjunto de declaraciones axiológicas y/o normativas, que evidencian su escaso nivel de construcción teórica.

Asimismo, es fundamental comprender que la educación inclusiva es el motor creativo para solidificar las transformaciones necesarias en todos los campos de la educación y de la sociedad, más pluralmente. Por otro lado, numerosos teóricos británicos argumentan que este grado de separación entre lo especial y lo inclusivo, debe promocionar el desarrollo de una nueva estrategia para hacer frente a los males sociales que afectan al desarrollo oportuno de todos los ciudadanos. Es menester, comprender que ambos son modelos diferentes en su naturaleza epistémica y, complementarios en sus desafíos sociopolíticos y socioeducativos.

- Reconocer crítica y profundamente que las sociedades latinoamericanas en su conjunto han aceptado una falsa noción de la inclusión. Es necesario crear dispositivos educativos, políticos y sociales que rechacen las estrategias neoliberales, donde la escuela como institución mediadora de los conflictos sociales y escolares, juega un rol fundamental. Sin duda para que esto suceda, debemos dejar de sobre-responsabilizar a las instituciones educativas y, como sociedad, otorgarle una visión más esperanzadora a en tiempos de crisis y exclusión. El reto de la inclusión y de sus sentidos políticos depende en gran medida, de la erradicación de la opresión y la exclusión en todos los campos de la ciudadanía.
- Una dimensión relevante y significativa a considerar en la creación de una proposición más trasgresora en materia de educación inclusiva, invita a superar el nivel de elucubración y debilidad de sus construcciones teóricas, evitando su cristalización en reformas sin sentido y en transformaciones inexplicables.

  Sobre este particular, las debilidades teóricas asociadas a la construcción de una teoría posible de la educación inclusiva, no han logrado ser visibilizadas especialmente, en el terreno educativo, debido a que,

  > […] la teoría puede dominar el análisis cuando uno trata de entender un fenómeno como la educación especial. Esto es así incluso con un sistema

> teórico tan abierto, personal y "emancipador" como la teoría crítica. El argumento de los teóricos críticos y emancipadores es que la teorización que excluye o ignora el sentido, la significación y los contextos sociales e históricos niega la posibilidad de la crítica social (Thomas y Loxley, 2007:31).

Un proceso deconstruccionista aplicado a la educación inclusiva como parte de una lucha política de las sociedades latinoamericanas, pensará de qué manera se da cabida en una sociedad compuesta por identidades plurales y contrarias a los discursos imperantes. En suma, como co-construimos un proyecto político, ético e histórico que nos permita en palabras de Gentili (2012) compartir algo en común y vivir una vida lo más vivible posible según Buthler (1999). La situación actual de la educación inclusiva en su problematización epistémica y teórica, queda reducida a un nivel de constructo provisional y a un bajo nivel de constructividad.

- Las políticas educativas y sociales implementadas en nuestra región bajo la orientación de lo inclusivo, no han logrado emitir un dictamen frente a la exclusión y menos, brindar un marco de entendimiento sobre la complejidad que encierra este fenómeno. En este sentido, las políticas públicas deben recuperar su sentido ético con el propósito de gestar un pensamiento alternativo y más situado a las problemáticas reales, actuando como un mecanismo de erradicación sobre los modos tradicionales de pensar y hacer la política. Al respecto, es interesante entender de qué manera los objetivos tiránicos de la política desgastan y posicionan una visión instrumental para pensar y resolver los temas transcendentales de las ciudadanías postmodernas en Latinoamérica.
- Las causas que conducen a la confusión política de la educación especial, encuentran su génesis en los planteamientos desprendidos de la educación especial y de la educación compensatoria segregada. De modo que, sus planteamientos deben ser reconsiderados y re-significados a partir de un conjunto de argumentos de tipo transdisciplinarios, contribuyentes a la consolidación de un proyecto político, ético e histórico de la educación inclusiva en el siglo XXI. Esta consideración, permitirá recobrar la pérdida de sentidos que hoy, la educación latinoamericana enfrenta.

  Este hecho, hace imperiosa la necesidad proponer una nueva ingeniería para pensar y desarrollar la educación especial en el nuevo milenio, reconociendo que sus argumentos

segregacionistas quedan en evidencia a la luz de la innovación retórica derivados de los planteamientos equitativos, democráticos y de rescate de la diversidad interoducidos por el movimiento de educación inclusiva. Situación que requiere de una atención significativa al discurso en un marco inmaterial y socio-histórico determinado.

- Comprender que la creación de un nuevo orden político del tipo deconstruccionista será capaz de responder interrogantes: ¿quiénes deben estar incluidos? ¿excluidos de qué cosas se encuentran? ¿qué resistencias experimentan? ¿de qué relegamientos son parte?
- Reconocer que los efectos del discurso y la fundamentación vigente sobre la educación inclusiva en Latinoamérica, no sólo han repercutido en el desarrollo de propuestas políticas débiles, sino que han puesto de manifiesto un conjunto de contradicciones relativas a la formación de los educadores en sus niveles de pre y post-graduación.

  En el caso de las propuestas implementadas en la formación de los educadores, se observa ausencia de una proposición que albergue la construcción de una teoría de la inclusión, que en la construcción de saberes pedagógicos (gestión del currículo, composición de climas de aprendizaje, repertorio didáctico y sistemas evaluativos) atienda a la totalidad de ciudadanos, sintetizados bajo el reconocimiento de reducir la opresión y la exclusión que los condiciona. En la actualidad se insertan programas de educación especial con nombre de educación inclusiva.

  La actualización de los programas de formación de los educadores ha consistido en el emparejamiento discursivo de lo especial con lo inclusivo, demostrando debilidades para asumir la heterogeneidad en condiciones reales de enseñanza. En la actualidad, la formación docente de pre y postgraduación refuerza la visión individual a través de sus planes de formación, dando continuidad a visiones opuestas a la claves de la educación inclusiva.

  Los programas de formación inicial y continua de los educadores plantean un cambio retórico en la nomenclatura de sus asignaturas. No obstante, al revisar sus contenidos, muchos de ellos regresan a la imposición de un modelo tradicional de la educación especial, otorgando pistas significativas que imposibilitan abordar la gestión de la diversidad en todos sus planos y dimensiones. Entonces, los programas de formación reconocen la diferencia y se posicionan sobre los planteamientos del paradigma de la

igualdad y la equidad educativa, mientras que los campos de profundización del saber pedagógico no logran articular respuestas creativas y saberes contextuales a las desigualdades cognitivas de nuestros estudiantes. En síntesis, esta visión plantea una visión troyana según Slee (2010) de la formación de los profesores. En otras palabras esta situación no es otra cosa que un efecto directo y significativo sobre la ausencia de sentidos de este enfoque y una debilidad que refleja una construcción teórica ausente.

Este hecho requiere establecer un nuevo campo de interés cada vez más transdisciplinario. No basta con estudiar el abordaje de las diferencias desde diversas perspectivas, hay que estudiar las diferencias restableciendo una mirada que les otorgue un lugar común, en tanto, ciudadanías e identidades complejas y dinámicas en un marco de igualdad también plural. Esto es, permitir la comprensión de diversas ciudadanías y desde la formación inicial, aprender a responder contextualmente a cada una de ellas, lo cual reduce la fuerte carga de los discursos clínicos en la educación, permitiéndonos poner atención sobre las condiciones que facilitan y/o potencian el trabajo pedagógico. Esta situación no es otra cosa que, atender pertinentemente a supuestos históricos que han sido congelados en explicaciones más profundas de nuestro devenir.

En otras palabras, estas problemáticas requieren de atención más significativa sobre el discurso y sus dispositivos de mediación entre el tiempo histórico, las condiciones teóricas existentes y los desafíos políticos vigentes.

- Al perpetuar un diálogo interciudadano que refuerza la convicción que la educación inclusiva en términos prácticos depende de la imposición del modelo tradicional de educación especial, se contribuye a cristalizar un escenario educativo que invisibliza la indiferencia colectiva tan presente en las culturas escolares e institucionales de nuestro continente. Slee (2010) complementa y extiende esta idea, reconociendo que la presencia de una educación especial segregada es resultado de una cultura social y escolar poco amable.

Un planteamiento muy coherente con las tensiones del tiempo actual y que resume oportunamente los sentidos y significados para una educación inclusiva que responda a los desafíos del nuevo milenio, establece que:

> […] la política de la educación inclusiva es un gran movimiento de reforma,

> teniendo en cuenta los negocios para determinados grupos e individuos, facilitando un andamiaje para su educación mientras establece la creencia de que la inclusión es asunto de todos. La educación inclusiva es clave para la reforma educativa en todos los niveles. Hace falta una nueva imaginación social y un vocabulario congruente que nos liberen de la fortificación de tradiciones y prácticas escolares anticuadas…" (Slee, 2010:181).

A continuación, se sintetiza en forma diferenciada las principales características para una educación más inclusiva en los primeros años del siglo XXI en Latinoamérica, acerca de los fundamentos posibles para una pedagogía de la inclusión. El propósito consiste en clarificar los sentidos requeridos para una educación inclusiva en el siglo XXI en la región, especialmente, a la luz de sus desafíos y tensiones.

Cuadro 1

Síntesis de diferenciación sobre las principales características para una educación más inclusiva a inicios del siglo XXI en Latinoamérica: el desafío de reconceptualizar y reconstruir el discurso de la inclusión

<table>
<tr><th>¿Qué es la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?</th><th>¿Qué no es la Educación Inclusiva a inicios del siglo XXI?</th></tr>
<tr><td>La educación inclusiva es una lucha y un proyecto político de mayor amplitud que debe eliminar los efectos opresivos que experimentan todos los colectivos de ciudadanos a fin de conseguir que vivan una vida más vivible.</td><td rowspan="2">La educación inclusiva no es una nueva forma de educación especial. Esta disparidad fuertemente validada en nuestro continente ha generado según Slee (2010) una visión troyana de la educación inclusiva. La educación inclusiva es una herramienta de transformación de todos los campos y/o dimensiones de la Ciencia Educativa.</td></tr>
<tr><td>La educación inclusiva es ante todo, una reformulación radical e intencionada de todos los campos de la Ciencia Educativa actual.</td></tr>
<tr><td>La educación inclusiva es una reforma social que toca todos los campos de la sociedad sin distinción alguna. Representa una crítica genealógica a los dispositivos sociales, políticos, culturales, económicos, éticos y educativos que avalan la exclusión y las múltiples formas de presentación de los males sociales, en vez de reducirlos o eliminarlos.</td><td>La educación especial, estancada en su fundamentación tradicional, requiere de un enfoque re-construccionista y re-conceptualista acorde a los desafíos del nuevo milenio. Esta relación nos lleva en palabras de Garfinkiel (1975) a un sistema de faltas de conciencias y a una falsa visión de lo que debiese ser la política de la inclusión (Slee, 2010).
En términos epistémicos esta situación actúa como una forma de justificación de la exclusión, mientras que la educación inclusiva debe decirnos qué hacer para su erradicación total. De modo que, sí la educación inclusiva no es lo mismo que la educación especial, Slee (2010) explica que, es entonces, "una lucha general contra el fracaso y la exclusión" (p.181).
Este hecho reconoce la pluralidad de identidades contrarias al discurso social, político, cultural y psicológico imperante en la pedagogía modernista y tradicional, prestando mayor reconocimiento a la producción y/o circulación de diversos grupos vulnerables que necesitan de ayudas educativas, sociales y políticas extras o específicas.</td></tr>
</table>

<table>
<tr>
<td>La Educación inclusiva es una estrategia de transformación social basada en la consolidación de una nueva visión sobre la ciudadanía, el rol de los ciudadanos y de la democracia a través de un conjunto de argumentos políticos y éticos más amplios.</td>
<td>La educación inclusiva no implica abordar la construcción de saberes pedagógicos desde la imposición del modelo tradicional de educación especial.
Este problema se debe a la ausencia de una epistemología o de una teoría apropiada a esta discusión. En términos pragmáticos se imponen recursos derivados de la educación especial, forzando una visión clínica bajo un lenguaje más equitativo y democrático.
La necesidad de construir una teoría de la inclusión permitirá re-orientar la pertinencia de los servicios sociales, políticos, culturales y educativos desprendidos de este modelo. Su propósito será entonces, dar respuesta a las múltiples subjetividades e identidades contrarias a lo que la pedagogía y la psicología tradicional han comprendido.</td>
</tr>
<tr>
<td rowspan="2">La educación inclusiva es un modelo en construcción que no posee una epistemología y una construcción teórica, cuya riqueza logre abrazar los desafíos del nuevo milenio en sus dimensiones políticas, históricas, éticas, sociales, culturales, económicas y educativas. De acuerdo a los aportes de Said (2000) constituye una teoría ambulante.</td>
<td>La educación inclusiva no es lo mismo que la educación para todos. Es relevante señalar que la inclusión educativa es un modelo en construcción, que hoy opera a través de los planteamientos tradicionales de la educación especial.</td>
</tr>
<tr>
<td>Mientras que la educación para todos, en términos teóricos/metodológicos no alcanza un nivel de enfoque o paradigma. Es sólo una orientación política ratificada como meta por casi todos los Estados a nivel mundial.</td>
</tr>
<tr>
<td>La educación inclusiva debe comprender profunda y estratégicamente el modus operandi de la exclusión y sus efectos en la educación.</td>
<td rowspan="2">La educación inclusiva no se reduce a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales. Tampoco resalta las diferencias en negativo, ni pretende únicamente dar respuestas a los colectivos históricamente excluidos de los campos sociales y educativos.</td>
</tr>
<tr>
<td rowspan="2">Una intervención crítica en materia de educación inclusiva, resultará del convencimiento de que todo proyecto político que pretenda la construcción de un nuevo orden ético, histórico, educativo, social y ciudadano, asumirá en palabras de Butler (1999), que la vida social de todos los colectivos de ciudadanos sea más vivible, en la medida que, el mundo socio-histórico y el proyecto político transformador que los alberga, abandone aquellas categorías restringidas que hasta ahora lo han venido sustentado. Este nivel de sustentación se opone a las perspectivas materialistas primigenias del discurso por la inclusión.
Un ejemplo de ello, radica en la concepción de la educación inclusiva como nueva promesa social (Ocampo, 2014) que impone una estrategia de gestión sobre el cambio social (Torres, 2011) basada únicamente desde la vulnerabilidad y desde la imposición de un modelo tradicional de educación especial (Slee, 2010). Este abordaje requiere de una interpretación más profunda sobre sus presupuestos teóricos y sobre la manera de operar dentro de un conjunto de argumentos políticos (Butler, 1999) situados a esta problemática.</td>
<td>La educación inclusiva como proyecto político más amplio, entiende que su abordaje desde los sistemas de categorización imperantes, no re-significarán a las personas, sólo las trabaran en visiones que cristalizan y resaltan las desventajas sociales. Esta situación no permite existir ni vivir como reales y auténticos sujetos sociales.
Esta concepción exige un nuevo campo de fundamentación en lo político y en lo ciudadano. La deconstrucción y la modernización del discurso imperante de la educación inclusiva, debe gestarse en y desde el campo de lo político, pues, no sólo, implica un cambio retórico desde la integración a la inclusión.</td>
</tr>
</table>

La educación inclusiva debe ser entendida y conceptuada como una herramienta política-ética-ideológica que articule a través de sus proposiciones el asentamiento de las transformaciones y cambios sociales, políticos, culturales y educativos que las sociedades postmodernas requieren y reclaman.	La educación inclusiva no se basada únicamente en la construcción del Otro, sino que propone un marco de comprensión destinado a garantizar de forma situada una intervención crítica que nos problematice frente a los males sociales que nos afectan a todos como ciudadanos.
La educación inclusiva como proyecto histórico-político-ético debe fomentar el desarrollo de políticas intersectoriales e interseccionales dirigidas a comprender el modus operandi de las múltiples formas de violencia estructural y de relaciones opresivas que tienen lugar en la sociedad latinoamericana.	La educación inclusiva no ampara su experiencia discursiva en el reforzamiento de una visión individual de sus problemáticas. Su campo de problematización se ancla en lo estructural como medida transformacional. La educación inclusiva no reduce su campo de investigación al reforzamiento de la visión individual, sino que centra su interés, en un conjunto de relaciones transdisciplinarias capaces de re-organizar el contexto estructural de los dilemas sociales y educativos postmodernos. En sí, la investigación en educación inclusiva debe concebirse como un cuestionamiento radical, con el propósito de deliberar, deconstruir y reconceptualizar del discurso político y cultural vigente.
La educación inclusiva como proyecto político más trasgresor pretende consolidar escenarios sociopolíticos que permitan no sólo apostar por el reconocimiento del derecho a la educación. La educación inclusiva como creación de un nuevo orden ético es ante todo, una lucha directa contra la cultura dominante, la cual, comprende que antes de legitimar el derecho a la educación, se debe garantizar oportunamente los demás derechos ciudadanos, sino los efectos neoliberales que limitan el potencial de la educación como herramienta de concreción ciudadana.	La educación inclusiva no reconoce, no visibiliza y tampoco hace explícito el discurso de la exclusión. La educación inclusiva nos brinda marcos comprensivos para eliminar sus efectos en la educación y en la sociedad en general. Por lo menos, debe trabjarse en función de ello. La educación inclusiva como modelo en construcción no fue ratificada en la Declaración de Salamanca. En ella, sólo se ratificó el derecho a la educación.
La educación inclusiva es ante todo una reforma social y democrática radical que no simplifica ni cosifica el discurso de los derechos humanos. La educación inclusiva más bien, como recurso de transformación implica reconstruir y reconceptuar los paradigmas, enfoques y modelos circundantes dirigidos a explicar los fenómenos sociales y educativos.	La educación inclusiva a través del discurso actual que valora la instrumentalización introducido por la calidad educativa, ha derivado en la pérdida de sentidos sobre sí misma. La educación inclusiva no es un artefacto de eficiencia social, es una lucha política y prerrequisito ciudadano, que implica la restitución de sentidos para una educación bajo la creación de un nuevo orden político e histórico para América Latina y el Caribe en los inicios del nuevo milenio.
En términos pedagógicos la educación inclusiva apuesta por la reconstrucción y reconceptualización del currículum, la didáctica, la gestión de las instituciones, la evaluación, etc. De forma, que inicia una nueva fundamentalización para albergar a todos los estudiantes desde la educación de sus talentos. En palabras sencillas, requiere de la creación de nuevas perspectivas para concebir la educación. No es compatible con modelos desgatados o mutilados que a la fecha, explican se imponen como estrategias de innovación y respuesta ante los grandes dilemas y enigmas que condicionan el desarrollo de la educación latinoamericana.	Es de gran relevancia comprender que la búsqueda de nuevos fundamentos una educación más inclusiva en el siglo XXI, no es otra cosa que, comenzar a gestionar e instalar de forma oportuna, un conjunto de condiciones necesarias para implementar las transformaciones que a educación (en todos sus campos) y las sociedades (en todas sus aristas) requieren. Una nueva fundamentación para una educación más inclusiva y reformista que enfrente los dilemas, las tensiones y las oportunidades que explícita el nuevo milenio, hará un esfuerzo significativo por consolidar una profunda reforma social, política, económica, educativa y cultural capaz de proponer un: • nuevo concepto de educación • nuevo concepto de ciudadanía amparada en una concepción democrática de tipo deliberativa

	• nuevo campo de interpretación/legitimación de las identidades circundantes en la estructura social y escolar • un campo de deconstrucción y reconceptualización sobre las prácticas de enseñanza, sobre los factores incidentes en el aprendizaje, sobre las múltiples formas de presentar el currículo y la enseñanza. En suma, no es otra cosa que articular los cambios y transformaciones sociales/educativos requeridas • un nuevo campo de interpretación capaz de sentar las bases de un nuevo modelo económico, pues el actual (neoliberalismo) ha entrampado/cosificado/reducido a la población en general a nuevas formas de esclavitud y dependencia a inicios del nuevo milenio. • un nuevo enfoque de interpretación de la calidad y su vincularidad con la educación inclusiva. En términos estrictos, estas dos categorizaciones son incompatibles. Por un lado, la calidad es una media particularista de eficiencia social que en vez de dictaminar para equilibrar las brechas sociales, sólo actúa como una estrategia invisible de homogenización y como un dictamen de exclusión. Mientras que la inclusión intenta superar los efectos neoliberales en la educación y reformar los campos de desarrollo social para operativamente lograr la equidad y la re-significación social de todos los ciudadanos.

A modo de conclusión

«…lo primero que influye es la personalidad del educador, lo segundo, su manera de obrar, sólo en tercer lugar, lo qué dice…»
(Steiner)

La búsqueda de nuevos fundamentos para una educación más inclusiva en el siglo XXI, no puede concebirse aislada de sus imperativos éticos y políticos, debido a que son ellos mismos, los que forjan la necesidad de avanzar hacia nuevas construcciones que desafíen los modos convencionales de aproximación sobre determinados problemas educativos. En este contexto, reflexionar sobre cuáles podrían ser las relaciones éticas y sus campos de eticidad para este enfoque es un tema crucial que debe efectuarse desde los aportes del pluralismo epistemológico y reexaminar la pertinencia de las performances socio-culturales y de politización desprendida de dichos planteamientos.

Este mecanismo revisionista y de re-fundamentación, ha de operar como una tecnología que nos diga cómo superar combativamente los efectos de poder y los sistemas de intelectualidad instrumental que observan en las relaciones éticas la capacidad de reducir, cosificar y neutralizar al Otro en un conjunto de acciones donde la teoría emerja de

acciones evaluadas por la política en un renovado campo de relaciones ciudadanas. Este trabajo ha intentado reflexionar en torno a las relaciones éticas y políticas requeridas para construir un discurso más próximo a los desafíos cruciales de la educación Latinoamérica en tiempos de crisis, exclusión, menosprecio y opresión social.

Un enfoque coherente con la disposiciones éticas de la postmodernidad problematizará la inclusión en las ciencias de educación como una lucha política que debe ir creando un conjunto de relaciones macro-estructurales que permitan situar la creación de una democracia más democrática, de una ciudadanía más plural y propiciar la consolidación de un nuevo proyecto histórico-político ético que reforme todos los campos de las sociedades postmodernas. La fabricación del conocimiento sobre estos planteamientos de la seudo-reificación de los grupos vulnerables o bien, desde la ampliación de sus márgenes de interpretación, sólo actuará como un mecanismo de colonización y justificaciones sobre estos y otros males sociales que nos condicionan a todos como ciudadanos. La relevancia de la educación inclusiva en el siglo XXI es poder sentar las bases para co-crear una nueva trama de relaciones sociopolíticas que resignifiquen las relaciones ciudadanas como mecanismo de legitimación del nosotros en plural. Una intervención crítica en la materia va más allá de la burda enunciación de los males sociales circundantes, más bien, se ocupa de hacernos existir como auténticos sujetos sociales y educativos más allá de los sistemas de distinción que condicionan biopolíticamente nuestra vida social.

Referencias

Abal, J.M., Nejamkis, F. (2004). Modelos de política: una mirada desde el estado y la ciudadanía e clave latinoamericana, en: Emiliozzi, S. y Unzué, M. *La política en Conflicto. Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía*. Buenos Aires: Prometeo. 143-166.

Bauman, Z. (1991). *Modernity anb Ambivalente*. Cambridge: Polito Press.

Bauman, Z. (1993). *Postmoderm Ethics*. Oxford: Blackwell.

Bauman, Z. (2005). *La postmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.

Bauman, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.

Begrich, A. (2007). El encuentro con el otro según la ética de Levitas, en: *Revista Teología y Cultura*. Vol. 7. [Consultado el 29 de octubre de 2015]. <http://teologos.com.ar/arch_rev/vol_7/aljioscha_begrich_levinas.pdf>

Best, S., Y Kellner, D. (1991). *Postmodern theory: critical interrogations*. Londres: MacMillan.

Bernestein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Madrid: Morata.

Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. Londres: Routledge.

Butler, J. (1999). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós.

Colombo, A. (2011). *La cuestión del tiempo en la teoría política. Vol. 3: Los límites de la transición*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Crenshaw, K. (1995): Mapping the Margins: Interseccionality, Identity Polítics and violence Againts Women of Color en K. Crenshaw; N. Cotanda; C. Peller; K. Thomas (eds.) *Critical Race Theory. The key writings that formed the movement*. New York: The New Press. 357-383.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Davies, B. (1989). *Frags and snails anda feminist tales: preschool hilaren and gender*. Norte Syndney: Allen & Unwin.

Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. Baltimore: J.H. University Press.

Derrida, J. (1989). *La desconstrucción de las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós.

Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Sígueme.

Emiliozzi, S. (2004). Vida pública y ciudadanía en los orígenes de la Modernidad. Consideraciones teóricas e históricas. En: Emiliozzi, S. y Unzué, M. *La política en Conflicto. Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía*. Buenos Aires: Prometeo. 37-66 pp.

Expósito, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España, en: *Revista Investigaciones Feministas*, Vol. 3, 203-2022. [Consultado el 30 de octubre de 2015]. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/41146/39358>

Filmus, D. (2008). El contexto de la política educativa, en: Tenti Fanfani, E. (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.

Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós.

Garfinkiel, H. (1975). *The creation ad development of ethnomethodology*. California: Left Coas Press.

Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: CLACSO/Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (2009). *Youth in a suspect society: democracy or disposability?* Nueva York: Palgrave McMillan.

Grieshaber, S. y Cannella, G. (2005). *Las identidades en la educación temprana*. Diversidad y posibilidades. México: Fondo de Cultura Económica.

Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity*. Oxford: Blackwell.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. I y II*. Madrid: Morata.

Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.

Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. EEUU: Pergamon Press.

Kóczé, A. (2011) La stérilisation forcé des femmes roms dans l'Europe d'aujourd'hui. Genre, modernité et "colonialité" du pouvoir, en: *Cahiers du Gendre*, 50, 133-152.

Lahire, B. (2008). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social, Tenti Fanfani, E. (comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Leavitt, R.L. (1994). *Power and emotion in infant-toddler day care*. Albano State University: University of New York.

Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI Editores.

Levinas, E. (2001). *Totalidad e Infinito*. México: Siglo XXI Editores.

Loizzo, J.M. (2013). ¿Hombre o vida/trabajo/lenguaje?, en: Rivera (coord.). *Alternativas epistemológicas. Axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo. 21-42.

Marshall, T.H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.

Morin, E. (2007). La epistemología compleja, en: *Gaceta de Antropología*, N°20, texto 20-02. [Consultado el 09 de enero de 2015]. <http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html>

Mouffe, C. (1996). *Deconstruction and pragmatism*. London: Routledge.

Ocampo, A. (2012). *Mejorar la escuela inclusiva*. Berlín: EAE. [Consultado el 1 de abril de 2015]. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/35354#.VcpXxfl_Oko>

Ocampo, A. (2014). En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas para un modelo paradigmático en evolución, en: *Actas del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgos*. Huelva: Univ. de Huelva. Pgs. 2650-2663. [Consultado el 21 de noviembre de 2014]. <http://congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf>

Ocampo, A. (2015a). Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica, en: Ocampo, A. (2015) (coord.). *Lectura para Todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades*. AECL-CELEI: Málaga. 13-49.

Ocampo, A. (2015b). En la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión en el siglo XXI en ALAC, en: *Libro de Memorias del I Congreso Internacional de Inclusión Educativa*. Neiva: Universidad Uniminuto Ediciones. 34 pp. (En prensa). Trabajo que presenta la conferencia dictada por invitación en este congreso el día 23 de octubre de 2015.

O´Donnell, G. (2007). *Disonancias. Criticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo.

Parilla, A. y Susinos, T. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes, en: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 11(2), 88-98.

Rancière, J. (1974). *El concepto de crítica y la crítica de la economía política de los manuscritos de 1844 a El Capital*. Paris: Gallimard.

Said, E.W. (2000). Travelling theory reconsidered. En E.W. Said (ed.): *reflections on exile and other literaryand cultural essays* (pp.436-452). Londres: Granata Publications.

Schvartzman, A. (2013). *Deliberación o dependencia. Ambientes, licencia social y democracia deliberativa*. Buenos Aires: Prometeo.

Sorj, B. (2005). *La democracia inesperada*. Buenos Aires: Prometo Libros.

Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Torres, E. (2011). Cambio Social y Totalidad, en: Revista Cinta de Moebio, 42, 302-312. [Consultado: 27.02.2015] <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2011000300006&script=sci_arttext>

Touraine, A. (2000). *¿Podemos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

Vivanco, M. (2010). *Sociedad y complejidad. Del discurso al modelo*. Santiago: LOM.

Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. Londres: Verso.

Weedon, C. (1997). *Feminist practice anda poststructuralist theory*. Oxford: Basil Blackwell.

Young, R. (1990). White Mythologies: writing history and the west, citado en: Dahlberg, C., Moss, P., Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Zea, L. (1993). *El pensamiento latinoamericano*. México: Ariel.

Nota

1 El autor del documento enfatiza en la idea de que el resguardo de condiciones de derecho a la educación, solamente intenta abrir las puertas de las instituciones y permitir el ingreso de todos los colectivos de ciudadanos en todas las modalidades del sistema educativo. Es razonable avanzar desde el derecho a la educación al derecho en la educación. Esta última concepción, focaliza en el levantamiento de condiciones estratégicas para acoger a todos los colectivos de ciudadanos que se muestran descentrado al discurso oficial de la pedagogía tradicional y universalista en Latinoamérica.

AUTORES

1**. Douglas A. Izarra Vielma**, es Doctor en educación, profesor asociado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Electo coordinador del Centro de Investigación Educativa "Georgina Calderón" por dos períodos consecutivos, actualmente es Coordinador de Investigación y Posgrado del Núcleo Académico Táchira. Su área de investigación es la identidad profesional docente. Editor de la Revista Investigación y Formación Pedagógica. Participante en la Red Académica Iberoamericana sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria.

2. **Roberto Sanz Ponce** (Valencia, 1978), es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesor Acreditado Doctor de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir." Vicedecano de Pedagogía. Director de la Revista Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas. Secretario del Instituto Universitario de Teoría de la Educación de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir." Ha sido Secretario del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación (2010-2013) y Director del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (2009-2011). Imparte docencia en los grados de Magisterio, Pedagogía y Psicología y en diferentes posgrados. Ha sido profesor invitado en la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo (Paraguay).

Elena López Luján (Valencia, 1976), es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesora contratada de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir." Ha realizado los Másteres de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (3ª edición) y de Resolución de conflictos en el aula. Ha trabajado en Creciendo Seguro (Atención Temprana a domicilio) y en el Centro de Educación Infantil y Atención Temprana L´Alqueria.También, ha sido maestra en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria en la escuela pública. Actualmente, imparte docencia en los grados de Magisterio y Pedagogía y en el Máster de Psicología Clínica.

3**. Ana María Acosta Pech,** Doctora en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas de Bienestar Comparadas, por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Se ha desempeñado como docente en varias universidades del norte de México. Así mismo, ha sido asesora Técnico Pedagógica de la Secretaría de Educación del Estado de Durango. En la actualidad es profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica de Durango. Sus intereses de investigación se centran en el análisis del discurso educativo y la conformación de las tramas identitarias y de subjetivación de los actores que participan en la escolarización; así mismo, ha trabajado las líneas de investigación de diversidad y género en educación.

Cecilia Salomé Navia Antezana, es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Sorbona en cotutela con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Es profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Ajusco, Área Académica Diversidad y e Interculturalidad. Actualmente imparte docencia en la Licenciatura en Educación Indígena y en la Maestría en Gestión para la Convivencia en la Escuela. Es miembro del cuerpo académico Diversidad, ciudadanía y educación y desarrolla investigación en las líneas de Autoformación, formación e identidad profesional en profesores y Cultura, valores y educación en la formación profesional.

Jorge Bracamontes Grajales, es Licenciado en Economía y Maestro en Docencia en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Maestro en Ciencias con Orientación en Trabajo Social y Doctor en Filosofía con Orientación en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesor-investigador en la Escuela de Ciencias de la Comunidad de la Universidad Autónoma de Coahuila. Las líneas de investigación de su interés son: Protección y seguridad social y Cultura política. Premio de Investigación de la Universidad Autónoma de Nuevo León 2011.

4. **Araceli Noemí Barragán Solis**, posdoctorante en la Universidad Iberoamericana Puebla, con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), México. Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Pedagogía por la Facultad de Estudios

Superiores (FES) Aragón de la UNAM. Licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón de la UNAM. Docente en la Licenciatura en Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM. Socia activa en la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Reduval, AC. Participante en el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional en México. Participante en la Red Académica Iberoamericana sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria. Participante en el proyecto La Excelencia del profesor/a universitario en España y México, en el equipo de Investigación sobre Ética Profesional de la Universidad Nacional Autónoma de México, coordinado por la Dra. Anita Cecilia Hirsch y Adler.

5. **Ana Hirsch Adler**, doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Investigadora Titular "C" en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Sus líneas actuales de investigación son: Ética profesional, Educación y valores y Excelencia del Profesorado Universitario. Coordina el Proyecto de investigación sobre Ética Profesional de la UNAM y el Proyecto Interuniversitario sobre Ética Profesional, en que participan equipos de investigadores de catorce universidades mexicanas. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el Nivel II en el Área de Ciencias Sociales y forma parte de las siguientes asociaciones profesionales: International Sociological Association, European Sociological Association, Asociación de Educación Comparada, Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

6. **Juan Martín López Calva**, doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha hecho dos estancias postdoctorales como Lonergan Fellow en el Lonergan Institute de Boston College (1997-1998 y 2006-2007) y publicado veinticinco libros, cuarenta y cinco artículos y veinticuatro capítulos. Actualmente es Decano de Posgrados en Artes y Humanidades de la UPAEP. Fue coordinador del doctorado interinstitucional en Educación en la UIA Puebla (2007-2012) donde trabajó como académico de tiempo completo de 1988 a 2012 y sigue participando como tutor en el doctorado interinstitucional

en Educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores que presidió (2011-2014), de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación y de la International Network of Philosophers of Education. Trabaja en las líneas de Educación humanista, Educación y valores con énfasis en Ética profesional y pensamiento complejo.

Martha Leticia Gaeta González, doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza, España. Profesora investigadora de tiempo completo en la UPAEP. En la actualidad imparte docencia en la maestría y el doctorado en Pedagogía. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-nivel 1), de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL), de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE) y del Grupo de Investigación Ética y Autorregulación en el Proceso Educativo en UPAEP. Participa en diferentes comités editoriales y científicos entre los que destacan la Revista Panamericana de Pedagogía y la Revista A&H de Artes y Humanidades.

María del Carmen de la Luz Lanzagorta, doctora en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías. Desarrolló el Proyecto Doctoral en el tema de Responsabilidad Social Universitaria. Sus áreas: Educación, Responsabilidad Social, Ética y Transparencia, Temas organizacionales, entre otros. Profesora certificada en Desarrollo Institucional y Procuración de Fondos por la Indiana University. Trabajó en la Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado de Puebla, en la Universidad de las Américas Puebla, Universidad Anáhuac Norte, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, entre otras. Es autora, entre otras cosas, de dos capítulos publicados por la Red Latinoamericana de Cooperación Educativa en temas de Responsabilidad Social.

Mtra. Paulina Iturbide Fernández, estudiante del Doctorado en Educación en la UPAEP, es Maestra en Tecnología Educativa por la misma universidad y es Licenciada en Educación por la Universidad Iberoamericana Puebla. Actualmente se desempeña como

Directora Académica de la Maestría en Pedagogía en las líneas terminales de Intervención Educativa y Educación Especial y de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, ambas en la UPAEP. Desde hace 2 años participa en dos cuerpos académicos, uno sobre Ética, autonomía y autorregulación y otro sobre Profesionalización docente; sus líneas de investigación giran en torno a la ética profesional, inclusión educativa y desarrollo humano.

7. **José Francisco Alanis Jiménez**, licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Intercontinental. (1992-1997). Experto universitario en servicios de información juvenil e información al ciudadano de la Universidad de Salamanca, España (2000-2001). Maestría en Desarrollo Humano. Universidad Iberoamericana, Puebla (2003-2005). Doctorado en Educación. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2010-2014). Actualmente realizando estancia posdoctoral como becario de CONACyT, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (2015-2016).

8. **Michel Nieto Bermúdez**, Economista de la universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Magister en ciencias MSc de la organización de la Universidad del Valle, Colombia. Director del programa de Administración de empresas de la Universidad Antonio Nariño, Director del Centro de emprendimiento con responsabilidad social de la organización "Ceresos". Profesor de la Universidad Javeriana Cali, Universidad Autónoma de Occidente. Empresario y ejecutivo de organizaciones nacionales e internacionales, Miembro de la mesa temática de responsabilidad de Comfandi, miembro del grupo de investigación Modelos Asociativos de la universidad Antonio Nariño. Dedicado desde el año 2008 a la investigación en Responsabilidad social de la Organización, así como la innovación con RSO, como herramientas para el desarrollo sostenible.

9. **Luz Marina Ibarra**, doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Profesora-investigadora, de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla. Es miembro del SNI y del SEI. Es responsable del Cuerpo Académico: Estudios Estratégicos Regionales; forma parte del Proyecto Interuniversitario de Ética Profesional y de la Red Académica Iberoamericana Sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social

Universitaria, de la REDUVAL y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ha realizado estancias de investigación en Argentina, España y Colombia. Los proyectos de investigación más recientes en que ha participado son: "Ética profesional y Posgrado. Valores presentes en las prácticas de generación y transmisión de conocimientos que llevan a cabo cuerpos académicos y grupos de investigación educativa" y "Acoso laboral en las universidades".

Ana Esther Escalante Ferrer, doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Académica de tiempo completo del Instituto de Ciencias de la Educación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Integrante de la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades de Morelos y del Cuerpo Académico Organizaciones y Procesos de Formación y Educación. Trabaja las líneas de generación "Ética, política y diversidad en las organizaciones, los procesos y actores educativos" y "Constitución de dispositivos, curriculum y saberes en educación y formación". Proyectos de investigación recientes: "Ética profesional y Posgrado. Valores presentes en las prácticas de generación y transmisión de conocimientos que llevan a cabo cuerpos académicos y grupos de investigación educativa" y "Acoso laboral en las universidades".

César Darío Fonseca Bautista, antropólogo social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Maestro y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Es miembro de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red Iberoamericana de Docentes de la OEI y de la Red Académica Iberoamericana Sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria. Ha coordinado el desarrollo de cuatro proyectos de investigación en la educación media superior, auspiciados por la Secretaría de Educación Pública. Participó en el proyecto de investigación: "Ética profesional y Posgrado. Valores presentes en las prácticas de generación y transmisión de conocimientos que llevan a cabo cuerpos académicos y grupos de investigación educativa".

10. **Isabel Calderón**, Estudios Realizados: Educación Superior: Universidad de los Andes. Núcleo Táchira, Licenciada en Educación. Estudios de Post-grado: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. IMPM. Especialista en Docencia en Educación Básica. 2010: Doctora en Educación en la Universidad Experimental Libertador ubicada en Rubio. 2008: Experta en Procesos E-learning. Investigadora del Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación Nivel B. Ha participado en diferentes talleres, seminarios, cursos y jornadas a nivel regional, nacional e internacional como ponente, organizadora y moderadora. Experiencia: docente jubilada del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Actualmente Profesora de Pregrado y posgrado en la Maestría Gerencia Educacional. Docente del Diplomado Docencia Universitaria. Facilitadora de talleres. Coordinadora de varios eventos educativos. Jurado y Tutora de trabajos de Grado de la Especialización "Docencia en Educación Básica. Maestría en Gerencia Educacional. Publicaciones en revistas arbitrada e indexadas y capítulos de libros.

11. **Judith Pérez Castro**, Doctora en Ciencia Social con especialidad en sociología, por El Colegio de México. Investigador de tiempo completo, asociado "C", en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Proyecto actual: "Significado y uso de los saberes extraescolares para el desarrollo personal y ciudadano de las personas en situación de vulnerabilidad". Publicaciones recientes: Pérez-Castro, Judith (2015). The stance of social of social perspective in the analysis of vulnerability. American Journal of Sociological Research, 5 (3). Rosemead, California: Scientific & Academic Publishing. pp. 57 - 62.

12. **Aldo Ocampo González**, Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España), Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones (U. Chile), Diplomado en Estudios de Género (U. Chile), Postitulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH), Postitulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión (UISEK), Candidato a Máster en Integración Social de Personas con Discapacidad (U. Salamanca, España) y candidato a Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de

Granada, España) con la Tesis “Epistemología de la Educación Inclusiva”. Actualmente imparte clases en Pre y Posgrado en materia de Inclusión socioeducativa, Académico de la Universidad de Valparaíso. Es autor de tres libros, capítulos de libros y actas científicas, el último titulado Mejorar la Escuela Inclusiva. Actualmente investiga en epistemología de la educación inclusiva y en neurodidáctica.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Núcleo Académico Táchira
Centro de Investigacion Educativa "Georgina Calderón"